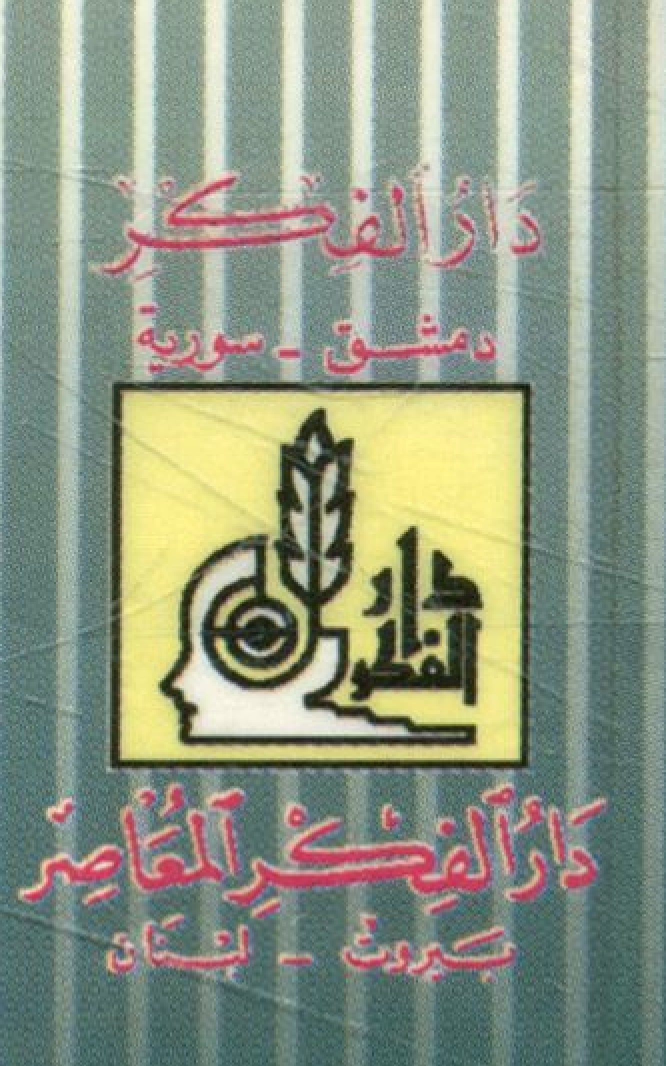
عبدالواحد علواني



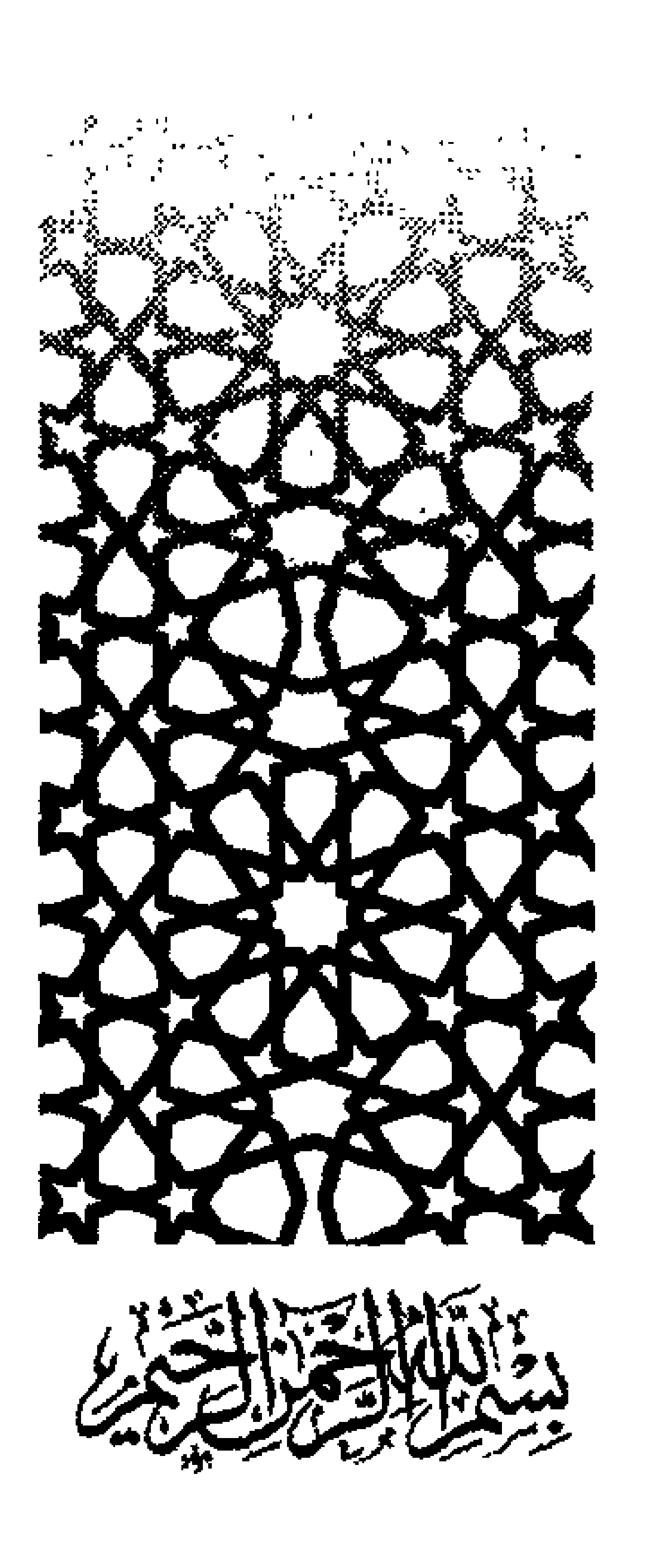
نقد العقل التربوي

تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة

دار الفكر
دمشق - سورية



دار الفكر المعاصر
بيروت - لبنان



تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة

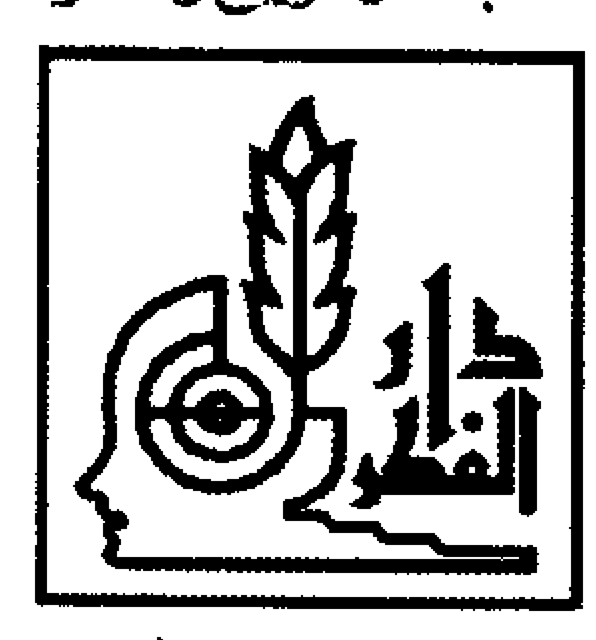
تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة / عبد الواحد علواني . -
دمشق : دار الفكر، ١٩٩٧ . - ٣٢٨ ص؛ ٢٠ سم . -
(نقد العقل التربوي) .
١ - ١٩ , ٣٧٠ ع ل و ت   ٢ - ١١ , ٣٧٠ ع ل و ت
٣ - العنوان   ٤ - علواني   ٥ - السلسلة
مكتبة الأسد
ع : ٩٧١ / ٦ / ١٩٩٧

نقد العقل التربوي

تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة

عبدالواحد علواني

دار الفكر
للطباعة والتوزيع والنشر



دار الفكر المعاصر
بيروت - لبنان



الرقم الاصطلاحي: ١١١٣,٠٣١
الرقم الدولي: ISBN: 1-57547-356- 9
الرقم الموضوعي: ٣٧٠
الموضوع: تربية وعلم ونفس
السلسلة: نقد العقل التربوي
العنوان: تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة
التأليف: عبد الواحد علواني
الصف التصويري: دار الفكر - دمشق
التنفيذ الطباعي: المطبعة العلمية - دمشق
عدد الصفحات: ٣٢٨ ص
قياس الصفحة: ١٤×٢٠سم
عدد النسخ: ١٥٠٠ نسخة

دار الفكر بدمشق
برامكة مقابل مركز الانطلاق الموحد
ص.ب: (٩٦٢) دمشق - سورية
برقياً: فكر
فاكس ٢٢٣٩٧١٦
هاتف ٢٢٣٩٧١٧، ٢٢١١١٦٦
http://www.fikr.com/
E-mail: info @fikr.com

الطبعة الأولى
1418هـ = 1997 م

المحتوى

الموضوع	الصفحة
تجربة وشهادة	٩
القسم الأول : ثقافة التنشئة وتنشئة الثقافة	
الفصل الأول : ثقافة التنشئة	٢٥
* تمهيد	٢٧
* التنشئة	٢٨
* تحولات التنشئة	٣١
* التنشئة القديمة	٣٢
* التنشئة الإسلامية	٣٦
* التنشئة الحديثة	٤٠
* التنشئة والمجتمع	٤٢
* التنشئة والثقافة والتغيير	٤٦
الفصل الثاني : تنشئة الثقافة	٥٣
* أهمية التنشئة	٥٥
* دراسة الطفولة	٦٠
* الطفولة بين الوهم والواقع	٦٤
* تنشئة ثقافة الطفل	٦٩
الفصل الثالث : جوانب تنشئة الثقافة	٧٣
* تمهيد	٧٥
* الطفل واللغة	٧٦
* الطفل والقراءة	٨٨
* الطفل والكتاب	٩٣
* الطفل وأدب الطفل	٩٧

الموضوع | الصفحة

* الطفل والتلفزيون ١٠٢
* الطفل والألعاب ١٠٩
* الطفل والمهارات ١١٤
* الطفل والتعليم ١١٥

القسم الثاني : التنشئة واتجاهات التربية

الفصل الرابع : اتجاهات التربية الدينية ١٢٣
* تمهيد ١٢٥
* الثواب والعقاب ١٣٠
* العدل والرحمة ١٣٦
* الواجب والإحسان ١٣٨
* الجنة والنار ١٣٩
* مشكلات التربية الدينية ١٤٣

الفصل الخامس : اتجاهات التربية الاجتماعية ١٥٣
* مفهوم التربية الاجتماعية ١٥٦
* أهمية التنشئة الاجتماعية ١٥٧
* دور الأسرة في التربية الاجتماعية ١٦٣
* دور المجتمع في التربية الاجتماعية ١٦٩
* التربية الاجتماعية في ضوء العصر ١٧٤
* الدين والتنشئة الاجتماعية ١٧٧
* الطفل والمجتمع ١٧٨
* الطفل والسلطات الاجتماعية ١٨٠
* آثار التنشئة الاجتماعية السلبية ١٨٢
* الانتماء القومي ١٨٣

الموضوع | الصفحة

* أساسيات تربية الطفل قومياً ١٩٠
الفصل السادس : اتجاهات التربية الفنية والجمالية ١٩٣
* تعريف وتمهيد ١٩٧
* الفن والحياة ١٩٩
* التربية الفنية والتربية الجمالية ٢٠٢
* التربية الفنية الجمالية ٢٠٣
* وظائف التربية الفنية والجمالية ٢٠٧
* الجميل والقبيح والهوية ٢٠٩
* الجمالية والوظيفية ٢١٠
* الفنون والحواس والقدرات ٢١٣
* وظائف الفن ٢١٤
* الفن والمجتمع ٢١٦
* التنشئة الفنية الجمالية ٢١٨
الفصل السابع : اتجاهات التربية الثقافية والفكرية ٢٢٣
* التربية الفكرية ٢٢٥
* الوعي والإيديولوجيا ٢٢٦
* التربية والوعي ٢٣٠
* الفكر والعمل ٢٣١
* نشأة العقل الانفعالي ٢٣٤
* الوعي والتاريخ ٢٣٧
* الوعي والآخر ٢٤٢
* الثقافة الغامضة والثقافة الصريحة ٢٤٦
* ثقافة الاختلاف ٢٤٩

الموضوع	الصفحة
* الثقافة والإبداع	٢٥٠
* دور التنشئة الفكرية	٢٥٢
* لماذا التنشئة الفكرية	٢٥٣
الفصل الثامن : اتجاهات التربية الجنسية	٢٥٥
* مفاهيم ومفاصل	٢٥٧
* الجنس : الحاضر الغائب !	٢٦١
* الجنس بين القداسة والتدنيس	٢٦٤
* الإسلام والجنس	٢٦٧
* المؤسسات التربوية والجنس	٢٧١
* التربية الجنسية في ثقافة الطفل	٢٧٨
* أهمية التربية الجنسية	٢٨١
* الطرق والوسائل	٢٨٤
* دور التربية الجنسية	٢٨٩
* اقتراحات وحلول ومحاذير	٢٩١
* كلمة أخيرة	٢٩٣
الفصل التاسع : اتجاهات التربية الصحية	٢٩٧
* التربية الصحية وجوانب التربية	٢٩٩
* مفهوم التربية الصحية	٣٠١
* واقع التربية الصحية	٣٠٣
* آفاق التربية الصحية	٣٠٨
* واجبات التربية الصحية	٣١٠
المراجع والمصادر	٣١٣
الفهرس الموضوعي	٣٢٤

تجربة وشهادة

في نهاية العقد الثاني من عمري ... كانت تجربة العمل قد استهوتني .. وكنت يومها طالباً يعيد فحص الشهادة الثانوية بحثاً عن معدل أعلى ، وكان من الضروري أن أختار عملاً قريباً من الهاجس الدراسي .

وتوجهت للتعليم المؤقت (وكالة) من بين الخيارات المتاحة ، متزوداً من شغفي الكبير بالقراءة ... وبعض الكتب التي سبق أن قرأتها في مجال التربية وعلم النفس .. وبدأت تجربتي عازماً على أن أكون مختلفاً عن النمط السائد ، وأن تكون التجربة مجالاً للاكتشاف والبحث .

منذ اليوم الأول غيرت نمط العلاقة بيني كمعلم وبين التلاميذ ... بعد أن قاموا بتحية الصباح الصاخبة ، طلبت منهم الجلوس .. وجلست في آخر مقعد في القاعة ، طالباً منهم الاجتماع حولي لنوقّع بشكل شفهي عقد صداقة !.

الدهشة عقدت الألسن ، وفاضت من العيون ، ران عليهم صمت المترقب .. فقد اعتادوا لخمس سنوات خلت أن يواجهوا كل سنة معلماً

جديداً لا يختلف عن سلفه إلا بالشكل .. وهذا معلم جديد يبدو مختلفاً ... ولكن !

كان الأمر بالنسبة لهم ممزوجاً بالحيرة .. لأن النمط الجديد يتطلب تجاوباً مختلفاً عن طبيعة تجاوبهم السابقة ... ومع ذلك لم تخلُ نظراتهم من شعورهم بأن الأمر لا يعدو كونه دعابة أو فخاً !.

كنت أعلم أنني لا أملك الزاد الكافي لأكون معلماً حقيقياً .. وخاصة أن علاقتي بالتعليم طارئة ومؤقتة .. ولكن ثقتي بإمكانية تحقيق ما هو أفضل -على الأقل- ويقيني بأن لدى التلاميذ ما أتعلمه منهم مثل ما لدي ما أعلمه لهم ، دفعاني لتجشم طريقي هذا بثقة ومتعة .. وكان لا بد من تغيير نمط العلاقة كلياً بسلبياتها وإيجابياتها .. وبناء هذه العلاقة من جديد وضمن منظور جديد تقتضيه الظروف والمعارف . ولمح في خاطري سؤال تحذيري : إذا اعتاد التلاميذ هذه العلاقة المختلفة .. كيف يتمكنون من تقبل العلاقة المألوفة (سابقاً) في سنواتهم القادمة ؟ وهل تكون تجربتي هذه وبالاً عليهم فيما بعد ؟!.

لم تثنني المحاذير مما قررت .. كان لا بد من عقد صداقة مع الأطفال ، أساسها تبادل المعرفة والثقة والتقدير ، وديدنها تقديم أفضل ما عندنا جميعاً ... معلماً وتلاميذ !.

شطبت من ذهني كل المعلومات التي أسرت إلي بها المعلمة التي استلمت منها التلاميذ ، إذ أشارت إلى المتفوقين والكسالى والمهذبين والمشاغبين والعدوانيين ... وما إلى ذلك من التصنيفات الدارجة على ألسنة المعلمين عادة .. وكنت مصراً على أن أبدأ مع كلّ منهم نفس البداية !.

كانت المهمة تبدو ممتعة إلى حدّ ما ... ولكن !

☆ ☆ ☆

مهدت ليومي الأول بالاتفاق مع مدير المدرسة والموجه التربوي المسؤول ، وطرحت عليهم رؤيتي ... فكان نصيبي منهما ابتسامة غامضة إلى حدّ ما ، مع أنها كانت واضحة تماماً .. إضافة إلى بعض التوجيهات والنصائح والأسس والمبادئ والقواعد والطرق .. إلخ ، فأدركت منذ البداية أن أصعب مهمة تواجه المربي أو المعلم هي الذهنية التربوية ، وخاصة ذهنية المكاتب .. بدت لي مهمتي مستحيلة للحظات .. ولكن خياري كان أن أستمر في تجربتي كما أريد .. أو أن أنسحب بهدوء !.

كانت الآراء تأتي بصيغة ما (لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه) ، والوجوه مغبرة تفوح منها رائحة الثياب القديمة ...

وكان التصعيد ينذر بإشغالي عن هاجسي الرئيسي (الدراسة) وهاجسي الجديد (تجربة التعليم) ، فلم يكن أمامي إلا أن أمد جسور الثقة بيني وبينهما ، والتحايل عليهما إلى حدّ معين لإزاحتهما من المسافة الفاصلة بيني وبين التلاميذ .

كان مدير المدرسة من معارفي .. فاعتمدت على معرفتي الاجتماعية به ، إضافة إلى بعض الأريحية التي يتمتع بها ، وطلبت منه أن يكون حاجزاً بيني وبين الموجه التربوي ، الذي يخفي وجهه وراء نظارات ثقيلة ، وملامح صارمة ، وكلمات جافة .. وكانت الصفقة أن أقدم مقابل هذه التغطية عدداً من النشاطات المدرسية المميزة ، ليفاخر بها المدارس الأخرى وتسجل في رصيده .

الصفقة يسرت لي أموري إلى حين ... وعندما بدأت يومي الأول باجتماع التلاميذ حولي .. بدأت علاقة من نوع آخر .. علاقة غريبة وغامضة لأنها بالغة الوضوح .. واكتشفت تلك القدرة الهائلة للأطفال على التجاوب واستيعاب التبدلات والتحولات ، واكتشفت ذلك الغرور الأحمق الذي يتملكنا نحن الكبار عندما نفترض أننا أكثر قدرة على التفهم والحكمة !

كنت أعلم أن الصداقة لا تتم بمعزل عن الصدق .. ولا بمعزل عن الندية والتنافس بمفهومها الإيجابي ، ولكي تكون تجربتي معهم حقيقية

وصادقة يجب أن تقترن بالصدق بلا حدود ، وأن أنبذ كل المفاهيم والموروثات (التحايلية) في المناهج التعليمية ، قدر الإمكان ، وأن تكون التجربة تجربة مشتركة .. وليست تجربة لي وحدي !

كنت على ثقة أن الطفل يتجاوز أخطاء الكبار بحقه .. ويستطيع أن يتقبل ببعض الجهد ذلك النمط التلقيني السائد في عملية التعليم ، ولكن لكي يكون مبدعاً ومحلقاً .. لا بد من اقتران المعرفة بالمتعة ، والتعليم باللعب ، والتربية بالتسلية والفائدة .. لا بد من اقتران السبب والنتيجة ... والشكل والمضمون .. إلخ .

أن تعقد صداقة مع طفل لا يعني أن تستله من طفولته ليواكبك ، إنما أن تجاريه في طفولته وتواكبه ، فكيف إذا كنت أمام مجموعة من الأطفال ؟! وعقد الصداقة مع الأطفال كان فيه نوع من فرض هذه العلاقة عليهم ، ولكن الأطفال عامة يتقبلون صداقة الكبار لهم .. المشكلة أن الكبار لا يتقبلون صداقة الأطفال لهم ، ولا يتقبلون الزحزحة من موقع الوصاية عليهم . ولذلك كان أمر عقد صداقة معهم أمراً في غاية الغرابة !

وفاجأني السؤال البريء والجميل من طفلة تنبع عيناها عن ذكاء متقد ، إذ قالت مستأذنة : هل نقرر نحن عقد الصداقة ، أم أنها تنشأ بعفوية ؟!

السؤال خلط أوراقي جميعاً .. وذكرني بأننا مهما توهمنا بأننا ننطلق انطلاقة جديدة ، فإن ثمة علائق تشوب انطلاقتنا .. وهكذا بدأ الدرس الأول .. درس كنتُ أنا فيه التلميذ .. وكانت الطفلة معلمي !

أثنيت على الطفلة وشكرت لها ملاحظتها القيمة والصحيحة ، وتحولنا من مفهوم الصداقة إلى مفهوم المعرفة .. وكان إقراري بأنني أخطأت مدهشاً لهم .. إذ يفترض ـ حسب وجهة النظر المألوفة ـ ألا يظهر المعلم إلا مصيباً في كل ما يقوله أو يسلكه .. حتى لو اضطر للتحايل والمماطلة ، أو لو أخذته العزة بالإثم .. بل إن هذا ما وجدته في أحد الكتب التي توجه المعلمين إلى طرائق التدريس !.

إذن قبل أن نتصادق .. لنتعارف .. وإذا كانت الصداقة ممكنة بيننا ، فإنها ستسود العلاقة بيننا !.

سيماء الدهشة المتتابعة في ملامح التلاميذ جعلتني أحس تماماً بمقدار القمع والتعنت الذي تعرضوا له فيما سبق .. امتزجت دهشتهم بالارتياح شيئاً فشيئاً .. وبدأنا مرحلة الثقة بالاكتشاف .. أن يكتشف كلّ منا الآخر !.

وبمساعدتهم بدأنا نؤسس أرضية للمعرفة .. ولم يكن هناك إلا خيار وحيد .. إذن لنلعب ! ولكن كيف ؟!.

طرحت عليهم فكرة النـادي الـذي يضم مجموعة من الأصدقـاء والمعارف ، ويديرون أمورهم سوية .. فكان تحويل قـاعـة الصف من قاعة للجديـة المفتعلـة ، والصرامـة التربويـة ، إلى نـاد يضم عـدداً من الأشخـاص البـاحثين عن الممتع المفيـد ، سواء في تزجيـة الـوقت ، أو تخطيطه . وكان هذا التحويل بوابة التجربة الحقيقية !

أوحت كلمـة مجموعـة لأحـد التـلاميـذ بكلمـة دارجـة في ألعـاب الأطفال وهي كلمة (عصـابـة) .. وكانت الكلمـة مشحونـة بـدلالات سلبية .. فوافقت عليها مع إخراجها من دلالاتها السلبية .. بأن نكون عصابة خير وليست عصابة شر .

طـال الحـديث وتشعب .. وأستطيع القول أن نصف المهمـة أنجز في الحصـة الأولى .. لا لبراعـة مني .. إنمـا لأمر آخر اقتنعت وآمنت بـه منذ حينها .. وهو : القدرة الهائلة للأطفال !

ليكن ... سنكون عصابة .. ولكن عصـابـة لفعل الخير واستثمـار الوقت والنشـاط في أمـور مفيـدة ومسليـة .. والأجمـل من ذلـك أننـا اتفقنا على اختيار زعيم للعصابـة بشكل دوري ... لا لكي يقرر وحـده إنما ليذكرنا بجدول أعمالنا .. وألعابنا !

كنت مصمماً على إخراج الكرسي والطـاولـة (المخصصين للمعلم) من قاعة الصف .. ولكني تركتها جـانبـاً لئلا أثير الـذهنيـة التربويـة

المكتبية .. التي تجد أن هذا الشكل من الترتيب الأثاثي مقدس تماماً كقداسة السلطة التعليمية وطرائقها القمعية والاستبدادية .

سرت الأحاديث بين تلاميذ المدرسة .. وظهرت بوادر الحسد والاغتباط عند تلاميذ الصفوف الأخرى .. ووصلت الأخبار إلى أسماع المعلمين والمعلمات والمدير .. بل وصل الأمر إلى حدّ مطالبة بعض التلاميذ معلميهم ببعض التغيير .. فتفاقمت النائم والأحاديث الجانبية .. وظهرت ملامح القلق والتوتر .. وأصبح حضوري يمثل خطورة .. لأنه يعيد ترتيب العلاقة بين المعلم والتلميذ .. هذا الأمر الذي يمارس من قبل الجميع برتابة روتينية مملة .. تعرضت لبعض التلميحات في البداية .. ثم كشفت الأسئلة أقنعتها لتصبح أكثر وضوحاً من حيث كونها اعتراضات حادة على النهج الذي أنتهجه .. وحذرني البعض من أن تهاوني مع التلاميذ سيؤدي إلى هواني عليهم .. وسيقلب الأمر رأساً على عقب ، وسينتشر الفوضى في مدرسة معروفة بالانضباط الصارم !

كانت فكرة الانضباط تصطدم بفكرة الطفولة في ذهني ، وكنت مؤمناً بأن المدرسة يجب أن تخرج عن مفهوم الثكنة العسكرية ، إلى مفهومها الحقيقي ؛ مفهوم الاكتشاف الممتع وتنمية الطاقات والقدرات

والحواس والمعارف والمعلومات .. إلخ ؛ مفهوم التأسيس ليوم الغد ليكون أكثر بهاء وجمالاً وسعادة وحضارة .

وكانت فكرتا الانضباط والطفولة متناقضتين .. ولكن الأطفال علموني أن الطفولة أكثر انضباطاً من عالم الكبار .. انضباط مرتبط بالصدق .. مرهون بالحاجة .. متواشج مع الضرورة والألفة بآن واحد ..

يحاول الكبار ـ باسم الانضباط ـ أسر الطفل .. وسجنه في تصورات حازمة ، وإذا قارب أمراً خاصاً بالكبار ذكّروه بأنه لا يزال صغيراً .. وإذا مارس طفولته زجروه طالبين منه أن يكون كبيراً !

غرقت في علاقة جميلة متألقة ممتعة مفيدة .. وانتقلت العلاقة من الشكل المدرسي إلى الشكل الاجتماعي .. ونسيت قاعة اجتماع المعلمين أثناء الفرص الفاصلة بين حصة درسية وأخرى ، تحولت قاعة الصف إلى نادٍ مصغر يمارس الجميع فيه حريته بمسؤولية تفوق مسؤولية الكبار .

وبدأت أكتشف مع التلاميذ أسس العلاقة الصحيحة بين المعلم وتلاميذه . تعلمت معهم أنه ليس من الضروري أن نكون الأفضل والأكثر تميزاً أو تألقاً ، إنما أن نقدم أفضل ما عندنا .. وغاب مقياس التلميذ المتفوق على بقية التلاميذ .. ليظهر مفهوم التلميذ المتفوق على

نفســه .. واقترن التقــدير بــالتفـوق على النفس ممــا جعلهم جميعــاً يتقدمون .. ومن كان بالأمس متـأخراً بـذل جهـداً مضـاعفـاً لمواكبـة زملائه .. فاستحق تقديرهم .

تعلمت معهم أن كلاً منـا لـديـه مـا يقـدمـه للآخرين .. ولـدى الآخرين مـا يقـدمونـه لـه .. فتحولت الـدروس البـاهتـة الجـافـة إلى سـاحـات للبحث والحوار ، ومتح المعرفـة بنهم وشغف .. لم يعـد المعلم مجرد مصـدر معلـومـات ومعـارف يقـدمهـا لـلأطفـال فيستقبلـونهـا بـانفعـال .. إنمـا أصبح المعلم عنـدهم صـديقـاً يتفـاعل معهم ويعـاونهم ويساعدهم ويتقبل مساعدتهم له .

لم يعـد هنـاك دروس مهملـة .. أو دروس هــامــة ودروس غير هامة .. فحصص الريـاضـة والرسم والأشغـال والموسيقى ، تحولت إلى ورشـات عمـل ممتـع ، ومنـاسبـات لاكتسـاب المعــارف والمهــارات ، والارتقـاء نفسيـاً وبـدنيـاً وحركيـاً ، وتطوير الحواس الخمس تطـويراً صحيحاً ، وتنمية الذائقة الأدبية والجماليـة والحسيـة بشكل سليم ، وفتح آفاق الإبداع والابتكار أمام الجميع فانطلقت المواهب في زخم مدهش .

طغى حب المدرسة على حب المنزل واللهو في الشـارع .. وأصبح لدى كل تلميذ ما يفاخر بإنجـازه .. أصبح لكل منهم حضوره المحسوس وآثاره الواضحة وشخصيته الخاصة والمميزة .

تبادلنا قيادة (العصابة) وأصبح هم كلّ منا أن يخطط بأفضل شكل ممكن ، وأن يترك أثراً طيباً يبقى إلى أمد أطول .. كانت السعادة تنضح من العيون ، وأشرقت في كل يوم شمس جديدة .

سرّ مدير المدرسة بما وجده من نشاط فاعل ومسؤولية وانضباط ، ولكنه كان غير قادر على استيعاب أن يكون للأطفال شخصيتهم الخاصة بهم إزاءه .. فمفهوم الطاعة العمياء يكاد يختفي عند الجميع ..

خلال هذه الفترة (حوالي شهرين ونصف) قمنا بتحضير عدة نشاطات رياضية وفنية ؛ مباريات ومسرحيات ومعارض .. ولكنها لم تكن كافية ومقنعة للتضحية بالسلطة المألوفة للإطار التعليمي .. انبرت الشكاوى ووصلت إلى الموجه التربوي المسؤول .. فنبه وحذّر ، وطلب الاطلاع على حقيقة الأمر .. فحضر لبعض الوقت .. ولم يجد ما يقوله .. لأنه حقاً لا يوجد ما يقال .. وخاصة عند المقارنة بالوضع العام .. ومع ذلك كان يعدٌّ لي مفاجأة ثقيلة العيار !

بقرار من الموجه تم اعتمادي معلماً لملء الشواغر .. اعترضت ولم أفلح .. رضيت بالأمر ، ولم أكف عما انتهجته حتى ولو لدرس واحد أجتمع فيه مع تلاميذ هذا الصف أو ذاك .. ارتفعت الشكاوى ثانية بأنني أفسد التلاميذ !! فأصبحت مجرد شخص ملازم لقاعة المعلمين

دون فرصة لممارسة أي دور .. حينها لم أجد أمامي إلا أن أتفرغ لهاجسي الأساسي (الدراسة) بعد أن استحالت عودتي إلى العمل الذي بدأت .. فتركت !! ولكن إلى حين .. عدت مرة أخرى ثم تركت .. ثم عدت ولكن بطريقة أخرى !

☆ ☆ ☆

واليوم إذ ألتقي مصادفة بأحد تلاميذ ذلك الصف .. وأجد التقدير في ناظريه .. أدرك أنني لم أفعل شيئاً سوى أنني أطلقت العنان له ليمارس طفولته .. ويمتح المعرفة بنفسه .. ويربي نفسه بنفسه . وأدرك أنني لم أفعل شيئاً سوى أنني أزحت عن طريقه ولو لفترة مؤقتة ، الملامح الصارمة لمعلم يحمل العصا في يده كل لحظة .. وأدرك أنني لم أكتسب يوماً ما كسبته يومها من معرفة وخبرة وصداقات متألقة على مرّ السنين .

ذكريات تجربة لا أنساها .. وإن سلوت عنها حيناً ذكرني بها واحد ممن شاركني في خوضها .. أقدمها عوضاً عن المقدمة ، لأنها خير مقدمة لما يمكنني تقديمه .. وأقول بكل ثقة : إذا أردنا أن نفهم الحياة .. لنتأمل نواظر الأطفال وهي تعج بالآمال العذاب ، وإذا أردنا أن نعيد تأسيس مجتمعاتنا فلنعد تأسيس علاقتنا مع الأطفال !

وأخيراً أتوجه بالشكر والتقدير إلى :

الأستاذ محمد عدنان سالم المدير العام لدار الفكر على ما أبداه من تشجيع ورعاية ، وعلى مراجعته الدقيقة لمخطوطات الكتاب .

ـ الأستاذ محمد خالد السروجي مدير قسم الصف والعاملين والعاملات في قسم الصف على جهودهم الطيبة واهتمامهم الحريص .

ـ الأستاذين محمد وهبي سليمان وأسامة عمورة على تفضلهما بتقديم المساعدة في تخريج الأحاديث الشريفة .

ـ وكل العاملين والعاملات في دار الفكر الزاهرة . التي ما تزال مستمرة في تألقها .

عبد الواحد علواني

دمشق : ١٤١٨/١/٢٨ هـ

١٩٩٧/٦/٤ م

القسم الأول

ثقافة التنشئة وتنشئة الثقافة

* ثقافة التنشئة
* تنشئة الثقافة
* جوانب تنشئة الثقافة

القسم الأول

ثقافة التنشئة وتنشئة الثقافة

الفصل الأول

ثقافة التنشئة

*تمهيد
*التنشئة
*التنشئة القديمة
*التنشئة الإسلامية
*التنشئة الحديثة
*التنشئة والمجتمع
*التنشئة والثقافة والتغيير

تمهيـــد :

التربية ـ التعلم ـ الرعـايـة ـ التـدريب ـ التثقيف ـ التـأهيل ـ التمرين ... إلخ ، مصطلحات متداخلة ومتباينـة ، تشكل في مجموعهـا وسائل المجتمعات في تنشئة أفرادها تنشئة معينـة ، ذات جوانب عـامـة وخـاصـة ومتغيرة ؛ عـامـة : في إعـدادهـا لـلأفراد للحيـاة الكريمـة بمقتضياتها وحاجاتها التي تميز المجتمعات الإنسانية عامـة . وخـاصـة : في إعدادها لهم إعداداً خاصاً سواء أكان في العقيدة أو التوجـه أو المهنـة أو التخصص أو الثقـافـة ... إلخ . ومتغيرة : تبعـاً للتحولات الاجتماعيـة والعلمية الخاصة والعامة .

وليس من خلاف حول ضرورة تنشئة الفرد تنشئة سليمـة ليكون المجتمع سليماً معافى ، ولكن الاختلاف قد يطـال طبيعـة هـذه التنشئـة من حيث السبل والغايات والوسائل ، لأن مقياس السلامة الاجتماعي نسبي ، وهو رهن بالزمان والمكان والمعرفة وتطورها .

ولشمولية عملية التنشئة ، نجد أن التفصيل في أسسها وتوجهاتها ومواصفاتها خطوة أولى لفهمها وفهم قوانينها وتبدلاتها وتأثيرها وتأثرها ، وبداية لابد منها للتحكم بها . فهي تشمل التنشئة الجسدية والنفسية والمعرفية والاجتماعية والثقافية ... إلخ ، والمجتمعات الإنسانية على مرِّ العصور ، وعلى اختلاف مستوياتها وثقافاتها ، كانت مسكونة بهاجس التنشئة الأفضل ، ولمعايرة أية تنشئة تتم مقارنتها بطرق التنشئة الأخرى من حيث الوسائل والأهداف والنتائج ، والبحث عن الجوانب المميزة لها ، والخاصة بها ، والأوليات التي تعكف على إنجازها .

التنشئة

فالتنشئة بشكل عام ، وثقافة التنشئة بشكل خاص ، تعبران عن هوية المجتمعات ومستقبلها وحركتها وفاعليتها .. بل هي الوجه الأكثر تعبيراً عن آفاقها ، والجوانب الأساسية تتمثل في عملية الامتصاص الثقافي ، أي امتصاص الفرد للثقافة السائدة التي تشكل أساس المجتمع وخلفيته ، والتنشئة ليست ملء فراغ ، بل إذكاء إمكانات وتلبية احتياجات[1] ، وجوانبها متعددة ومتداخلة منها : التعليم (Learning) ، والتربية (Education) ، والتنشئة الاجتماعية

(١) ثقافة الطفل العربي ، حجازي وآخرون ، ص١٥٧ .

(Socialization) ، والتنشئة الثقافيـة (Enculturation) ، والتثقف (Acculturation) .. وهي عمليات تشكل السبل والأساليب التي بهـا وعبرها تتم عملية نقل وتكوين الثقافة [١] .

وثقافة التنشئة تعبر بوضوح عن درجة الوعي وطبيعة الحضارة ، ولفلسفتها علاقة متبادلة (تـأثيريـة وتـأثريـة) مع المجتمع ، فهي تؤثر في بنية المجتمع ، وكذلك تتأثر ببنية المجتمع وثقافته ، فـالتنشئـة والمجتمع مترابطان ارتباطاً وثيقاً ، وكلّ منهما يتأثر بتحولات الآخر .

والتربيـة (في الـواقـع الاصطـلاحي للكلمـة) هي التجلي الأكبر لثقافة التنشئة ، وتشكل أسسها ومفاهيمها ووسـائلهـا وأهـدافهـا معظم جوانب التنشئة ، أما التعليم والتدريب والرعاية .. فهي سبل تربوية وطرائق للتنشئة ليس إلا .

والتربية وإن كانت الوسيلة الأولى والشـاملـة للتنشئـة ، إلا أنهـا أكثر امتداداً واستمراراً في حياة الفرد ، ذلك أنها تستمر مع حياة الفرد ، بينمـا تقتصر التنشئـة على مرحلـة النشـأة والتكوين التي تمتـد أو تقصر حسب طبيعة الفرد والمجتمع .

والاهتمام بـالتنشئــة لــه طريقــان : نظري وتطبيقي ، وهــذا ما نعنيه بثقافة التنشئـة وتنشئـة الثقـافـة ، فثقـافـة التنشئـة نعني بهـا

(١) ثقافة الأطفال ، د . هادي نعمان الهيتي ص٥١ .

المبادئ والقواعد والأسس والأوليات التي تستند إليها التنشئة ، أما تنشئة الثقافة فهي جانب تطبيقي من جوانب التنشئة وبالتحديد ما يتعلق بالجانب المعرفي السلوكي ، إذ إنه الجانب المعبر عن طبيعة هذه التنشئة الثقافية . لذلك فإن علم النفس العلاجي إذ يتعرض للعلاج السلوكي المعرفي (Cognitive Behavior Therapy) ، فإنه يعني تعديل السلوك والتحكم في الاضطرابات النفسية من خلال تعديل أسلوب تفكير المريض وإدراكاته لنفسه وبيئته[1] ، أو بمعنى آخر البحث في علل التنشئة الثقافية .

والتنشئة من حيث إنها تربية ، علم قائم بذاته ، له قوانينه ، ونظمه المتغيرة ، ومبادئه الأولية ، ونظرياته التي تستند إلى تاريخ طويل ، بدأ مع تشكل المجتمع الإنساني .

والتربية تعريفاً تعني ما هو أوسع وأشمل من التعليم أو التدريب ... إنها عملية شاملة تتناول الإنسان : جسمه ونفسه ، عقله وعاطفته ، سلوكه وشخصيته ، مواقفه ومفاهيمه ، مثله وطريقة حياته ، وطرائق تفكيره .. وهي تعنى أكثر ما تعنى بأن تهيء

---

(١) العلاج السلوكي للطفل ، د . عبد الستار إبراهيم ، د . عبد العزيز الدخيل ، د . رضوى إبراهيم ، ص٣٤٢ .

(الفرد) لحياته ، وأن تعينه على أن يحيا حياة إنسانية كريمة بالمعنى المادي والروحي ، الفردي والاجتماعي ...[١]

تحولات التنشئة :

واختلاف التوجهات التربوية يبقى رهناً باختلاف المجتمعات وظروفها ، وكلما تعقدت العلاقات في المجتمع ، واتسعت آفاق المعرفة والعلم ، كلما تعقدت التربية ، وأصبحت أكثر اتساعاً ، فالتربية التي رافقت نشأة الإنسانية وبدايات الوجود البشري ، كانت بسيطة ، واضحة الأهداف ، تنحصر في كيفية تقبل التقاليد بدون تفكير[٢] ، ومع تتالي الحضارات ترسخت أسس الفكر التربوي ، فالحضارات أرحام الفكر التربوي ، والفكر التربوي ـ أياً كانت طبيعته ومنحاه ـ هو أداة الحضارة ووسيلتها في تخليد ذاتها ، وضمان انسيابها وتناقلها بين الأجيال[٣] ، وذلك من خلال العملية التربوية التي تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية ، إذ تعمل على خلق مجموعة من الحالات (الجسدية والعقلية والأخلاقية) عند الطفل وتنميها ، وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كُلاًّ

---

(١) معالم التربية ، د . فاخر عاقل ، ص٢٨ .

(٢) تاريخ التربية في العصور القديمة ، د . ملكة أبيض ، ص١١ .

(٣) العرب والتربية والحضارة ، د . محمد جواد رضا ، ص١٧ .

متكاملاً ، والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيه الطفل[(١)] .

والفكر التربوي أكثر ما يميز الحضارات عن بعضها ، وأكثر ما يعطي فكرة واضحة عن السياقين الاجتماعي والفكري للحضارات . وإن كانت له مبادئ أساسية وعامة ، إلا أن التفصيلات والجانب التطبيقي لها يظهران التباين الواضح سواء في المعرفة أو النظم المعرفية والطبيعة الاجتماعية .

التنشئة القديمة :

فالمدارس السومرية والأكادية الأولى التي تأسست في النصف الثاني من القرن الثالث قبل الميلاد ، كان هدفها تدريب الكتاب الذين تحتاجهم الدولة في الأمور الدينية والاقتصادية والإدارية[(٢)] ، والتربية المصرية القديمة احتوت على أهداف تربوية اقتصادية ودينية وأخلاقية[(٣)] ، ونظامها التعليمي نجح نجاحاً باهراً في المحافظة على

---

(١) التربية والمجتمع ، اميل دوركهايم ، ترجمة علي وطفة ، دار الوسيم ـ دمشق ١٩٩٢ ، ص١١٠ .

(٢) تاريخ التربية في العصور القديمة ، د . ملكة أبيض ، ص٢٥ .

(٣) مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، د . محمد سعيد سلطان ، دار المعارف ـ القاهرة ١٩٧٩ ص٣٠ .

حضارتها مدة تزيد على الثلاثة آلاف عام[١] ، أما التعليم النظامي لأبناء الطبقة العليا في بلاد فارس فكان نظاماً يهدف إلى إعداد الطبقة النبيلة إعداداً يختلف عن تربية العوام ، وكان يبدأ من سن الخامسة أو السابعة ، ويستمر حتى الرابعة والعشرين[٢] ، بينما نجد أن التربية الصينية كانت منفصلة عن الدين والدولة ، وإن خدمت كليهما[٣] ، وكانت ثمة ترتيبات وامتحانات عامة ذات مستويات متعددة ، والذين كانوا يصلون إلى الامتحان النهائي في كلية (هان لين يوان) وينجحون ، يعينون في مناصب الدولة الكبرى ، ولم تكن نسبتهم تتجاوز (١٪) من أصل المتقدمين[٤] .

فكل حضارة كانت تهتم بالتربية حسب بنيتها وحاجاتها ، ولعل في المقارنة بين مدرستي إسبرطة وأثينة ما يُظهر نسبية المفاهيم التربوية ، فمع اشتراكهما في ما تميز به الإغريق عامة من روح حماسية ملحمية ، إلا أن التربية الإسبرطية كانت تختلف اختلافاً بيِّناً عن معاصرتها (التربية الأثينية) ، فالتربية الإسبرطية غلب عليها طابع التربية العسكرية واحتقار التدريب العقلي والأدبي في مناهج التعليم ،

(١) تاريخ التربية في العصور القديمة ، د . ملكة أبيض ، ص٤٢ .
(٢) تاريخ التربية في العصور القديمة ، د . ملكة أبيض ، ص٣٣ .
(٣) تاريخ التربية في العصور القديمة ، د . ملكة أبيض ، ص٤٩ .
(٤) تاريخ التربية في العصور القديمة ، ص٤٩ .

وإن كان هناك اهتمام بأشعار هوميروس والأناشيد الوطنية ، فلأنها تدعو للحماس وتشحذ الهمم أكثر من كونها مادة للتذوق الفني والاستمتاع النفسي[١] ، وكانت تهدف إلى غرس صفات الشجاعة والطاعة العمياء للقانون حتى يصبح الإسبرطي جندياً باسلاً لا يهاب الموت ، وكانت هذه الصفة مطلوبة من الرجال والنساء على السواء[٢] .

أما الأثينيون الذين كانوا ـ كما يقول ثيوسيدوس ـ أول الشعوب الإغريقية التي تخلت عن عادة حمل السلاح في الحياة اليومية ، وكانوا بعملهم هذا سباقين إلى تبني حياة أقل عنفاً[٣] ، فقد هدفت التربية عندهم إلى تخريج فرد حكيم في أدائه لواجباته ، واستخدام حقوقه[٤] ، أي تكوين المواطن الكامل جسماً وعقلاً وخلقاً ، ليذود عن وطنه ، ويسهم في الفكر والثقافة بشخصية متزنة قادرة على استثمار إمكاناتها الجسمية والعقلية والروحية[٥] ، بحيث يكون هناك تناسق بين روح تحس الجمال وتقدر الأدب ، وجسم رشيق قوي[٦] .

(١) مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، د . محمد سعيد سلطان ، ص٣٧ .
(٢) تاريخ التربية في العصور القديمة ، د . ملكة أبيض ، ص٥٧ .
(٣) العرب والتربية والحضارة ، د . محمد جواد رضا ، ص٥١ .
(٤) مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، د. محمد سعيد سلطان ، ص٣٩ .
(٥) مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، د . محمد سعيد سلطان ، ص٤٠ .
(٦) تاريخ التربية في العصور القديمة ، د .ملكة أبيض ، ص٦٢ .

ولم يكن هذا الاختلاف بين الجارتين اعتباطاً ، إنما كان وليد مجتمعين مختلفين داخل إطار الثقافة الإغريقية ، فإسبرطة المدينة الجبلية الداخلية لا تحيا ظروفاً مشابهة لظروف أثينة ، فبنيتها الطبقية غير مستقرة ، وتثير الأحقاد عند الطبقة الوسطى والعبيد ضد طبقة السادة[١] ، كذلك سيادتها على العشائر القريبة منها تنذرها بعدم التهاون ، أما أثنية فمدينة ساحلية وميناء تجاري ، وسكانها يعتبرون أنفسهم أعرق شعوب العالم وأكثرهم ثقافة ، إضافة إلى البيئة الطبيعية والمناخية الساحرة[٢] ، واعتزازهم بجماليات النفس واللغة والمجتمع والطبيعة والأفكار .

والرومان لم يخرجوا كثيراً عن الفكر التربوي الإغريقي ، والتحول الأساسي في المفاهيم حدث مع انتشار المسيحية بقيمها وأخلاقياتها ، فمع أن المسيحية لم تختلف عن التربية الإغريقية في ضرورة التنشئة الأخلاقية والقيمية ، إلا أنها نقلت فلسفة التربية من تمجيد الوفرة والمتعة والحياة إلى ازدراء كل ما يشغل (المؤمن) عن الالتزام والتعلق بالقيم .

---

(١) The Illustrated history of the world part:1 the Earliest Civilizations. Margaret Oliphant Simon & Schuster Ltd. Hartford shire G. Britain 1991

(٢) المرجع في مبادئ التربية ، بإشراف د . سعيد التل ، ص٢٢ .

التنشئة الإسلامية :

ومع مجيء الإسلام ظهرت بوادر أسس راسخة للتربية ، مع أن التربية كانت متداخلة مع علوم أخرى ، فالدين الإسلامي بفتحه لآفاق العلم وحضّه عليه ، وفرضه المساواة بين الأفراد ، وتأكيده على سلامة الروابط الأسرية والاجتماعية ، ومن ثم البنية التعليمية ، إضافة إلى الدور الريادي للجوامع والمساجد ، وتقدم العلوم عامة ، وتكريم العلم والعلماء ، وما جدّ من علوم في سياسة الصبيان والبنات وتدبيرهم ، وأمور أخرى .. كلها كانت سبباً مباشراً لتبلور الرؤى التربوية وتطور النظم التعليمية .

واستمدت التربية الإسلامية روحها من القرآن الكريم وتشريعاته التي حضّت على تربية الولد ورعايته .. فحظرت قتله ـ كما كان يفعل أهل الجاهلية خشية الفقر ـ ﴿ ولا تَقْتُلوا أولادَكُم خَشيةَ إملاقٍ نحنُ نَرزُقُهُم وإيَّاكُم ﴾ [الإسراء : ٣١/١٧] ، وأكدت على أن البنين زينة الحياة الدنيا ومتعتها ، مع ربط خيرهم بالصلاح ، ممن تربوا تربية سليمة ﴿ المالُ والبَنونَ زينةُ الحياةِ الدُّنيا والباقياتُ الصَّالحاتُ خيرٌ عندَ ربِّكَ ثواباً وخيرٌ أملاً ﴾ [الكهف : ٤٦/١٨] ، وكذلك ربطت هذه التشريعات تعليم العبادات والأمر بها بالصبر والتمهل ﴿ وأمُرْ أهلَكَ بالصَّلاةِ واصْطَبِرْ عليها لا نسألُكَ رِزقاً ، نحنُ نرزُقُكَ والعاقِبَةُ

للتَّقوى ﴾ [طه : ١٣٢/٢٠] . وفي سورة لقمان نجد أن وصية لقمان الحكيم لابنه تختصر أسس التربية الإسلامية وتشكل مادة غنية نستقي منها الكثير من أصول هذه التربية :

﴿ وإذْ قالَ لقمانُ لابنِهِ وهو يَعِظُه : يا بُنَيَّ لا تُشرِكْ باللهِ ، إنَّ الشِّركَ لَظُلْمٌ عَظيمٌ ، ووَصَّيْنا الإنسانَ بوالِدَيْهِ ، حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْناً على وَهْنٍ ، وفِصالُهُ في عامَيْنِ ، أَنِ اشْكُرْ لي ولِوالِدَيْكَ إليَّ المصيرُ ، وإنْ جاهَداكَ على أنْ تُشْرِكَ بي ما لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ، فلا تُطِعْهُما وصاحِبْهُما في الدُّنيا معروفاً ، واتَّبِعْ سبيلَ مَن أَنابَ إليَّ ، ثُمَّ إليَّ مَرجِعُكُمْ ، فأُنَبِّئُكُم بما كُنتُم تعمَلونَ ، يا بُنَيَّ إنَّها إن تَكُ مِثقالَ حَبَّةٍ من خَرْدَلٍ فَتَكُنْ في صَخْرَةٍ أو في السَّماواتِ أو في الأرضِ يَأْتِ بها اللهُ إنَّ اللهَ لطيفٌ خَبيرٌ ، يا بُنَيَّ أقِمِ الصَّلاةَ وأْمُرْ بالْمَعروفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكرِ واصْبِرْ على ما أصابَكَ إنَّ ذلكَ مِن عَزْمِ الأُمورِ ، ولا تُصَعِّرْ خَدَّكَ للنّاسِ ولا تَمْشِ في الأرضِ مَرَحاً إن اللهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُختالٍ فَخورٍ ، واقْصِدْ في مشيِكَ واغْضُضْ مِن صوتِكَ إنَّ أَنْكَرَ الأَصواتِ لَصَوتُ الْحَميرِ ﴾ [لقمان : ١٢/٣١ ـ ١٩] . ويمكننا تفصيل هذه الأسس على هذا الشكل :

١ ـ تجنب الشرك بالله تعالى .

٢ ـ البر بالوالدين والإحسان إليهما .

٣ ـ الشكر والحمد لله .

٤ ـ العرفان بالجميل تجاه الوالدين وشكرهما .

٥ ـ مصاحبة الوالدين بالمعروف، وطاعتهما في غير معصية الخالق .

٦ ـ اتباع سبيل من أناب إلى الله (أي رجع إليه وتاب) .

٧ ـ إقامة الصلاة (وتتضمن إقامة العبادات) .

٨ ـ الأمر بالمعروف .

٩ ـ النهي عن المنكر .

١٠ ـ الصبر على الشدائد .

١١ ـ تجنب الذّل والتذلل وعدم تصعير الخد أو تقبل الإهانة من المتكبر الصلب .

١٢ ـ تجنب التكبر والصلف والغرور وغيره من أوضار الكبر والاختيال .

١٣ ـ الاتّزان والاعتدال في المشي ، وهذا الموقف ينعكس على السلوك بشكل عام ، فيمد الشخصية بحكمة الاتزان والاعتدال في كل الأمور .

١٤ ـ عدم التكلُّف في رفع الصوت ، والتكلُّم بالقدر الكافي حسب العادة العامة ، والحاجة .

إضافة إلى الآيات التي تحض على كريم الخصال واستقامة المسلك ، وضرورة التشبث بالروابط الأسرية والاجتماعية ، نحو مجتمع متماسك سليم .

والحديث النبوي وسيرة الرسول الكريم ﷺ معين آخر يمدُّ هذه التربية بأُسس وسُبل كثيرة لنشأة صحيحة ، وما حضَّ الرسول الكريم ﷺ على الفضائل والعلم والتربية سواء بسلوكه وسيرته أو أقواله وكلماته إلا للدلالة على أهمية التنشئة الصحيحة وفق الأُسس والسُّبل المؤدية إلى أصالة المجتمع وتقدُّمه في آن واحد ، ولعل من أهم الأُسس الحديثة التفاهم مع الطفولة بلغتها ومفاهيمها ، وهذا ما أشار إليه الرسول ﷺ في قوله : « من كان له صبي فليتصابَ له »[(١)] ، وكذلك أكَّد على دور التربية في التنشئة : « ما من مولود إلا ويولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه .. »[(٢)] .

والأحاديث التي تتناول الجوانب التربوية أكثر من أن تعد وتحصى في هذه الإطلالة القصيرة .

ويضاف إلى رصيد التربية الإسلامية سير الصحابة والقادة والعلماء وآراؤهم واجتهاداتهم ومواقفهم ، وكذلك النتاج التربوي الهائل لأعلام التربية الإسلامية .

هذا الوعي التربوي الذي أتى به الإسلام مهَّد لقيام حضارة تسنمت مدارج العز والحضارة ، وتكللت بنهضة شاملة لمت شتات

---

(١) أخرجه ابن عساكر في تاريخه .

(٢) أخرجه البخاري من حديث أبي هريرة في كتاب الجنائز رقم/١٢٩٢ ، وكذلك مسلم في كتاب القدر/رقم ٢٦٥٨ وغيرهما ..

الشعوب الرازحة في ظل صراعات بدائية ، وأفضت بها إلى المدنية والعلم والرقي والازدهار .

وجولة في التراث الإسلامي توضح الاهتمام الذي حظيت به التربية ، فالرؤى التربوية تمكنت من دقة فائقة في تربية وتأديب النشء ، بل بإمكاننا أن نقول إن بعض هذه الآثار نلمس من خلالها الجذور الحقيقية للتربية الحديثة[1] ، وهذا التنوع الثَّر في الآراء والمذاهب التربوية يشير إلى عظم واتساع التجربة ، فالغزالي وابن رشد وابن خلدون وابن سينا ومسكويه والإمام الذهبي والقرطبي والقابسي وابن سحنون وابن قيِّم الجوزية وغيرهم ، ما زالوا يشكِّلون منابع لفلسفة التربية ، وإسهاماتهم تبقى علامات ساطعة في مسيرة الفكر التربوي .

التنشئة الحديثة :

ومع النهضة الأوربية دخلت التربية عهداً جديداً هو مزيج من التجريبية الواسعة والملاحظة المتخصصة .. ولكن علماء التربية كانوا يضعون الأسس المثالية والجمالية بينما الشعوب غارقة في حروب

(١) انظر على سبيل المثال كتاب (سياسة الصبيان وتدبيرهم) لابن الجزار القيرواني ، تحقيق د. محمد الحبيب الهيلة ، دار الغرب الإسلامي ، تونس - بيروت ١٩٨٤ ، الباب (٢٢) ، ص١١٣ - ١١٦ .

استعمارية تهدف إلى استعباد الآخرين ، لذلك لم يتيسر للجانب الفلسفي للتربية أن يلعب دوره الفاعل ، إنما الدور الأكبر كان للملاحظة المتخصصة التي مهدت لتغيرات مفاهيمية ومؤسساتية بداية .. ومالبثت أن استجابت التربية للفلسفات الدائرة والمسيطرة وذلك بعد النصف الثاني من القرن التاسع عشر ..

إن التراث التربوي الأوروبي والغربي مرحلة هامة ومستمرة في التربية المعاصرة ولا بد من الاطّلاع عليه لكل مهتم بجانب تربوي ، فالمساحة الواسعة للتجريب ، وتحولات الأفكار وزخمها تنوعاً وكثافة ، قد أغنت الفكر التربوي المعاصر ، ولكن من المؤسف أن تجتَّر هذه الأفكار في المؤسسات دون أن تصل إلى المجتمع ، فذلك التراث الضخم الذي أنشأت ملامحه الحديثة ، وتوسعت آفاقه على يد أعلام لهم تجاربهم المميزة مثل : كومينوس ، روسّو ، بستالونزي ، روبرت أوين ، فروبل ، سبنسر ، ديوي ، منتسوري ، بياجيه ، دوركهايم ، ديكرولي ، سكنر .. إلخ . هذا الكم الهائل من الأفكار يغني تجاربنا الخاصة .. وذلك بهضمها واستخلاص ما يفيد تكويننا وليس بالانجراف والاستسلام بتبعية كاملة وشاملة !.

والتربية ما تزال تتطور وتتنامى وتترسخ مع تقدم المعرفة واتِّساع التجربة وتقادم الأفكار ، وهي ـ التربية ـ تبقى في إطار البحث والاختلاف ، وكل محاولة لتحديدها أو تأسيسها تنطلق من

فهم معين متداخل مع واقع معين وخلفية معينة .. ولعل نظرة في الاتجاهات الحديثة توضح هذا الأمر .. فماكس ويبر يرى في التربية وسيلة من وسائل تثبيت الهيمنة الاجتماعية (Social Structure of domination) . بينما يرى دوركهايم أنها أداة المجتمع في تحقيق الوفاق الاجتماعي (Social Consensus) ، ويومئ إلى نظرية العقد الاجتماعي كأساس للرابطة الاجتماعية . أما كارل مانهايم فيعتبرها من الأساليب الاجتماعية (Social Techniques) ، لجعل الفرد ينسجم مع الأنماط السلوكية الاجتماعية السائدة ، ودون أن يشترط الوفاق الاجتماعي ، وهيرسكوفتس ينظر إليها على أنها عملية دمج ثقافي (Enculturation) ، أي عملية تكييف واعٍ أو غير واعٍ ، تتحقق من خلال العملية التعليمية ، بحيث يكتسب الإنسان ـ طفلاً كان أو راشداً ـ الكفاية الاجتماعية (Social Efficiency) ، والنفسانيون الاجتماعيون يرون أنها عملية تطبيع اجتماعي (Socialization)[١] .

التنشئة والمجتمع :

والتربية تضطلع بدورها في تكوين الناشئة وإعدادهم النفسي من خلال المجتمع ككل ، ومن خلال ما يقدمه هذا المجتمع ، وما يفرزه من نشاطات تربوية ، ومعان تربوية ، وغايات تربوية ، والمجتمع الأكبر

(١) بتصرف عن العرب والتربية والحضارة ، مصدر سابق ، ص٢٦ ـ ٢٨ .

بدوره يتولى توجيه الناشئة وإعدادهم من أجل غاياته من خلال التربية المدرسية وسواها من المؤسسات التربوية والإعلامية المبثوثة في ثناياه[1] .

ولكن ثمة تباين واضح بين المجتمع والمؤسسات التربوية ، فالمجتمع يستند إلى مفاهيم تربوية متداولة ضمناً في عاداته وتقاليده ، دون كثير اهتمام بدراستها أو دراسة العوامل المؤثرة فيها أو استطلاع آثارها أو رفدها بالاطلاع على العلوم التربوية ، والمؤسسة التربوية غالباً ما تكون مستندة إلى أُطر نظرية تستمد مادتها من دراسات لا تمتُّ إلى هذا الواقع بصلة ، لذلك لا نجد لها أي أهمية تذكر في الناحية التطبيقية ، ومعظم الأبحاث والدراسات المرتبطة بالواقع ، والقائمة على دراسته تُغفل نتائجها وتطوى في ملفات ، تدفن في أرشيف المؤسسات وأروقة الجامعات . وحتى إذا نشرت فإنها لا تفعَّل في المجتمع ، إنما تبقى مجرد فكرة في فراغ لا يجسد الأفكار .

إن المجتمع ـ بأفراده ومؤسساته ـ مسؤول عن الولادتين .. ولادة الفرد البيولوجية وولادته الثقافية .. فالطفل ينبغي أن يولد في مجتمع صحيح معافى وأن يستمر فيه .. وإن كانت الولادة الأولى ذات

(١) نحو فلسفة تربوية عربية ، د . عبد الله عبد الدائم ، ص٦٣ .

طابع بيولوجي تنتج كائناً حيّاً فإن الولادة الثانية (الثقافية) تحوله من مجرد كائن حي إلى كائن ثقافي[١] .

لذلك فإن المفاهيم السلبية الدارجة والسائدة في المجتمع تنعكس سلباً على تربية الفرد ، وتؤثر في فاعلية التربية وسلامتها ، ومنها أن قيمة الفرد ومكانته ـ في الواقع لا على صعيد الأفكار والنظريات ـ متحددتان في المقام الأول بعوامل (لا ذنب له فيها ولا ميزة ولا فضل) .. مثل : السن والجنس والمنبت الاقتصادي والمنبت الاجتماعي الطبقي .. وليست متحددة بما يسهم به من نشاط ، أو بما يتحمله من مسؤوليات[٢] .

ولعلَّ هذا الإشكال يثير سؤالاً هامّاً ، قلما تتناوله الدراسات وهو : أيها أكثر ضرورة ، تصحيح المفاهيم الاجتماعية ، أم تربية المفاهيم الاجتماعية الصحيحة ؟ أو بشكل آخر : أيهما أولى بالاهتمام ، إصلاح الراشدين ، أم إعداد أجيال صحيحة النشأة ؟ لا شك أن كلا الأمرين ضروري ، ولكن أولوية التربية تفرض نفسها عندما نجد أن التربية والتنشئة الصحيحة لا تتطلبان ما يتطلبه إصلاح المجتمع .

(١) ثقافة الأطفال / الهيتي ، مصدر سابق ، ص١٠٣ .

(٢) الأطفال مرآة المجتمع ، د . محمد عماد الدين إسماعيل ، ص٣٢١ .

صحيح أن صلاح المجتمع بصلاح أفراده .. ولكن الأطفال والناشئة يشكلون من جهة شريحة واسعة من المجتمع ، ومن جهة أخرى يشكلون بقية الشرائح في المستقبل ، لذلك نجد أن تأسيس التربية خير من معالجة نتائجها السلبية ، وإن كانت معالجة النتائج السلبية ضرورة أيضاً ، فالراشد يحتاج إلى جهد مضاعف يبدأ بإزالة المفاهيم والسلوكيات الخاطئة لديه ، ويثنى بإمداده بالمفاهيم الصحيحة ، بينما الأطفال والناشئة الذين لم يتمكنوا بعد من المفاهيم والسلوكيات ، يقتصر الأمر معهم على إمدادهم بالمفاهيم الصحيحة ، وإن كان منطق الحياة يقول إن الهدم يسير والبناء عسير ، فإن منطق التربية يخالف هذا التصور ، بل ويعاكسه تماماً .. وإذا كان البناء (تربوياً) يتطلب جهداً ووعياً ، فإن الهدم عسير كل العسر سواء أكان هذا الهدم يهدف إلى هدم إيجابيات أو سلبيات ، لذلك قيل ويقال : الطبع يغلب التَّطبُّع !.

فضرورة التنشئة لا تعني أن ننقل إليه ما ننقله ضمن شكله المعتاد ، إنما الأمر أكثر أهمية ، فثمة ما هو حري بالنقل والتأصيل ، وثمة ما يجب تجنبه ، أي إن المجتمع وإن كان يحرص على أن يلقن مواليده وأجياله الجديدة معتقداته ومثله وعاداته وطرائقه في الحياة فإنما يحرص أن يعلمهم كيف يواجهون الحياة ، وكيف يبقون وكيف

يعيشون ، وهذا هو الأساس للعملية التربوية[١] ، ولهذا على التربية أن تتكيف وتخرج عن إطار التقليد ، فالاعتقادات التربوية ليست إطلاقية ، والمقارنة بين ما نراه مدعوماً بالأدلة ، وما نراه دون أدلة ، يجب ألا يطمس الحقيقة الواقعية في أن كل نظام اعتقادي قابل لأن يكون مؤلفاً من كلا النوعين ، وإذا أدركنا هذه الحقيقة ، فعلينا أن نحاول تطهير أنظمتنا من الاعتقادات التي لا أدلة عليها[٢] .

فليس الفرد وحده يتكيف ، إنما المجتمعات تتكيف أيضاً ، فهي تتغير وتتبدل بمفاهيمها وقيمها ومثلها العليا ومعتقداتها ، وموقفها وطرائق معاملتها بعضها بعضاً ، ثم طرائق حياتها[٣] ، وفلسفة التربية أيضاً تتكيف مع المستجدات فهي يجب أن تكون واقعية ممكنة ومستقبلية في آن واحد .. ولا بد أن تمتاح أصولها من الواقع الاجتماعي لا لتتبعه بل لتبدعه من جديد[٤] .

التنشئة والثقافة والتغيير :

وأكثر ما يدعم فلسفة التربية بالتجارب ، ويجعلها واقعية ، استنادها إلى التنوع الثقافي ، فتنوع الثقافة في المجتمع يعني تنوع

(١) معالم التربية ، مصدر سابق ، ص٢٦ .

(٢) الإيديولوجية والتربية ، ريتشارد برات ، ص٥٠ .

(٣) معالم التربية ، مصدر سابق ، ص٢٦ .

(٤) نحو فلسفة تربوية عربية ، مصدر سابق ، ص٧٠ .

التجربة وتنوع الرؤى ، وتفاعل الفكر مع الواقع من جهة ، ومع الفكر الآخر من جهة أخرى ، إضافة إلى ما يمثله من رصيد معرفي تاريخي ، وساحة للنقد المتبادل والبناء ، تتيح لأطرافها تدارك الثغرات الخاصة ، والدخول في حوار يوحد الرؤى ، ويهذبها عبر طرق متعددة ، لدرجة أننا نستطيع تجاوز مفاهيمنا التقليدية لنقول بكل جرأة إن التنوع الثقافي كغاية اجتماعية ذو مغزى عظيم جداً في التربية العامة[1] . وهذا ما يشير أيضاً إلى التداخل بين التنشئة الاجتماعية والتنشئة الثقافية ، وضرورة تفاعلهما وتعاونهما .. فالتنشئة الثقافية تعني العملية التي يكتسب الطفل بواسطتها المعتقدات والقيم والحوافز والأفعال السلوكية السائدة لثقافته ويصبح بالتدريج أكثر شبهاً بالأعضاء الآخرين الذين ينتمون لمجموعة ثقافية أو عرقية أو دينية معينة[2] .

فالتربية عامة ، وما يتعلق منها بالتنشئة خاصة ، سلاح فعّال وفتّاك ، بإمكاننا أن نطلقه على مستقبلنا أو الحواجز التي تعترض طريق المستقبل الواعد ، إنها حواجز لها امتداد وتغذية في دواخلنا قبل أن تكون تكريساً من الآخرين ، وواقعنا المزري حالياً هو نتاج

(١) الإيديولوجية والتربية ، مصدر سابق ، ص٢٩٦ .

(٢) نمو الشخصية ، جيروم كاغان ، ص٨١ .

تربيتنا وتحولاتنا ، وإن كانت هناك أطراف تكرسه وتستفيد من علله .

ولولا قابليتنا للتبعية والتخلف ما كان لأحد أن يستضعفنا ويكرس عللنا ويستمرئ مواقع التبعية والتخلف لنا ، والحل الأنجع إنما يكمن في الارتقاء بثقافة التنشئة ، وإدراك أهميتها للنهوض ، ومواكبة الحضارة ، ومواجهة الأطماع .

والأمم والشعوب التي تدرك أهمية التربية وتنشر الوعي التربوي بين العامة وتنهض بالمؤسسات التربوية ، تحول قوانين التقدم والعلم لصالحها ، فتنهض بشكل ساحر ومدهش وعلى الرغم من كل العوائق . والأمثلة كثيرة سواء عبر التاريخ أو في عصرنا الحالي ... بل إن الكيانات القائمة على الباطل لم تغفل عن أهمية الجانب التربوي ، فالكيان الصهيوني والفكر الصهيوني يميز بين المؤسسات التربوية الداخلية والخارجية ، ففي حين نجد أن المؤسسات الخارجية تتبنى تربية (التهجير) ، نجد أيضاً أن المؤسسات الداخلية (داخل الكيان الصهيوني) تتبنى تربية (التوطين والتهويد) ، وتختلف الأسس التربوية بين (الدياسبورا) التي تعدّ الأجيال اليهودية خارج (إسرائيل) وترغبها في الارتحال إلى (أرض الميعاد) ، وبين النظام

التربوي داخل (إسرائيل) الذي يعدّ (الإسرائيلي) ليكون رائداً صلباً مرتبطاً بالأرض ، ومتمتعاً بروح عسكرية[١] .

والتربية المقارنة تبين الارتباط الوثيق بين أنظمة التربية والمجتمعات ومدى رقيها وتحضرها ، إذ تكشف أنظمة التربية وتطبيقاتها عن مدى وعي هذه الأمم والمجتمعات والبناء الراسخ الذي تستند إليه في واقعها ، والأسس الفعالة التي تدّخرها لمستقبلها[٢] .

التربية تتغير أسسها بتغير الظروف (الزمان ، المكان ، المعرفة ،..) ، ولا تبقى أسيرة آلية محددة ، وجزئياتها كذلك .. بل إن الآلية المحددة حتى في أسس التربية من أكثر مثبطاتها تأثيراً ، والعلاقة بين المربي والخاضع للتربية بابتعادها عن الآلية الضمانة الأفضل لنقل المعرفة والسلوكيات والقيم ، فالتعلم مثلاً ليس نقلاً آلياً للمعارف من المعلم إلى التلميذ ، بل هو علاقة إنسانية قبل أي شيء آخر .. إن علاقة الطفل بالمعارف والدراسة تتوقف إلى حد كبير على مدى علاقته بمعلمه[٣] . ولنحكم على التعليم فإنما نحكم عليه من خلال

---

(١) التربية اليهودية ، عادل توفيق عطاري ، ص٤٩ ـ ٥٦ .

(٢) راجع بهذا الصدد الكتاب القيم لإدموند كنغ : التربية المقارنة .. منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية ، ترجمه إلى العربية د . ملكة أبيض ، وصدر عن وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ١٩٨٩ .

(٣) للأطفال قلبي ، سوخوملينسكي ، ص١٩٧ .

أبعاده الثلاثة : الأهداف والطرائق والتصورات ، فالأهداف تمثل الغايات التي تتوخاها العملية التعليمية ، والطرائق هي السبل والوسائل التي تستخدمها العملية التعليمية لتحقيق تلك الغايات ، أما التصورات فهي طبيعة المتعلم في نظر المعلم ، أو النظرة التي ينظر بها المعلم إلى المتعلم .

وهكذا فإن العملية التعليمية تنسق وتؤلف بين متحولات لكل منها ديناميته (حركيته) المستقلة[١] ، وكي يصبح المرء مربياً حقيقياً للأطفال ، من الضروري أن يمنحهم قلبه[٢] .. فهذا الاهتمام يجعل العلاقة إبداعية مسؤولة ، وليست مجرد علاقة آلية (مصدر معارف ومعلومات غني ينقل المعرفة إلى بنية فارغة سلبية !) ، إن الانطلاق من تصور هذه العلاقة الآلية ينسف العملية التربوية ، فالتربية التطبيقية الآلية لا يمكن لها أن تكون مؤثرة وفاعلة[٣] .

والتربية أيّاً كان تصنيفها ، يجب أن تتغير ! وأن تتسم بخاصية المرونة التي تسمح بالتغير المتواصل ، والوسيلة الوحيدة لحماية التربية من الوقوع تحت نير العادة ، وفي مصائد الآلية والتصلب تكون في

(١) الجمود والتجديد في التربية المدرسية ، غي افانزيني ، ص٥٧٣ .

(٢) للأطفال قلبي ، مصدر سابق ، ص١٦ .

(٣) التربية والمجتمع ، مصدر سابق ، ص١١٠ .

تجدد الفكر التربوي وازدهاره[١] . إلا أن هذا لا يعني أن نقوم بتصفية كل ما هو قديم أو تقليدي ... فالغاية ليست تهديم الأسس القديمة إنما دراستها وتقييمها وتقويمها .. وإن كانت هناك طريقة (تقليدية) وأخرى (فعالة) ، فالفرق بينهما ليس في حجم المكتسبات والمعارف التي تستطيع كل منهما أن تيسرها ، وإنما في النموذج الإنساني الذي تطمح كل منهما إلى خلقه ، وفيما تجنده كل منهما من تعدد وإكثار في الوسائل التفصيلية التي توحي بها حكمة مستخدميها ، وسدادهم من أجل بلوغ ذلك النموذج[٢] .

(١) المصدر السابق ، ص١١١ .

(٢) الجمود والتجديد في التربية المدرسية ، مصدر سابق ، ص٥٨ .

الفصل الثاني

تنشئة الثقافة

* أهمية التنشئة
* دراسة الطفولة
* الطفولة بين الوهم والواقع
* تنشئة ثقافة الطفل

أهمية التنشئة :

رعاية الطفل ليست نوعاً من التفضل أو فعل الخير ، أو من قبيل الإحسان ، ولا عملاً من أعمال التظاهر الاجتماعي ، وإنما هي وظيفة اجتماعية تبدأ بالإنجاب ، ثم الرعاية ، ثم التحويل إلى عضو عامل في المجتمع[1] ، ولكن هل ندرك معنى الطفولة حقاً ؟ وهل نتعامل مع الطفل (هذا الكائن المقموع) تعاملاً سلبياً ؟!

هذا ما نستطيع نفيه بوضوح استناداً إلى الممارسات اليومية التي تمارس بحقه ، سواء داخل إطار الأسرة ، أو المجتمع ، أو المؤسسات التربوية ، فهو يعاني من تربية غير مدروسة في أسرته ، ثم يتعرض لمؤثرات المجتمع ، وهو لم يتمتع بالحصانة الكافية ، ولا بالنمو العقلي السليم ، الأمر الذي ينعكس سلباً في ضعف قدراته على المحاكمة والتصور والتعميم والتجريد والتركيب والتحليل والتذكر وما إلى ذلك ، وبعد ذلك يواجه المؤسسة التربوية غير المجهزة تماماً سواء في مواصفاتها المادية أو في أُطرها التعليمية والتوجيهية .

---

(١) مسؤولية المفكر العربي إزاء قضية الطفولة ، ص ١٥ ، د . إسماعيل صبري عبد الله .

وقد يتبادر إلى ذهن البعض ـ بل غالباً ما يتبادر هذا الأمر إلى أذهان الكثيرين ـ أن فلسفة التربية ما هي إلا جعجعة في طاحون ! أي لا تغني ولا تفيد ، ويستدلون على ذلك بأنهم نشؤوا على يد أناس ما كانوا ملمين لا بالتربية ولا بفلسفتها التقليدية أو الحديثة ! وهذا التصور وإن كان يدل على جهل بطبيعة التربية وأثرها وفلسفتها وطرقها ، إلا أنه يشير إلى أمر أكثر خطورة ، وهو تصورهم بأنهم نماذج مكتملة ! وهذا التصور يسيطر علينا جميعاً ـ وإن بنسب متفاوتة ـ وهو ما يجعلنا نتعامى عن حقيقة العلل النفسية والمفاهيمية التي تعشش في تركيبتنا كأمم كبت وما تزال عاجزة عن النهوض ... إن الفارق بين النموذج المربى تربية صحيحة وعلمية ، والنموذج الاعتباطي التربية (أي الذي يكون خاضعاً لتربية شفهية ، تقليدية ، مغرقة في المفاهيم المتوارثة ، سواء أكانت مفاهيم صحيحة ، أو خاطئة) ، قد لا يظهر كثيراً على المستوى الفردي .. وخاصة في مجتمعات يجري فيها تقييم الأفراد لميزات لا فضل لهم فيها كما أسلفنا ، وإن ظهر فإنما بشكل نادر لا يلفت النظر أو الملاحظة لعلة في القياس والمحاكمة الاجتماعيين ، ولكن على المستوى المجتمعي فإنه يكون واضحاً وظاهراً بجلاء .. إما في أشكال بسيطة نلاحظها ونتأسف عليها دون أن نجتنبها ودون أن نرفد تربيتنا بأسس تقيم أودها في وجه ما يعيبها ، أو في أشكال معقدة نعاني آثارها وجوانبها بسلبية مفرطة ،

ونغفل عن ردّها إلى أصولها التربوية .. ومن الأمثلة على ما هو بسيط : رمي القمامة كيفما اتفق ، ومخالفة أنظمة المرور ، وتخريب الأماكن العامة ، والانطلاق من الأنانيات السطحية في تفسير الحق والواجب .. إلخ ، ومن الأمثلة على ما هو مركب : نقص الوعي الصحي وانتشار الأمراض الوبائية ، انتشار البطالة وتفشي الرشوة ، استغراق المجتمع في الطباع الاستهلاكية ، قلة الموارد وكساد الصناعة ، تراجع الوعي واضمحلال الثقافة ، نقص الوعي البيئي .. إلخ .

وهذه العلل تتكاثر وتنتشر وتتنوع كلما كان المجتمع مهملاً في الاهتمام بالتربية ، بينما تخف وتتراجع كلما زاد الاهتمام بالتربية ، وهذا يدل على العلاقة الطردية بين الاهتمام بالتربية وتحضر المجتمع .

وليس هناك في التربية ما هو أساسي وثانوي .. إن كل شيء في التربية يعدُّ أساسياً ، سواء أكان الدرس أو تنمية هوايات الأطفال المتباينة خارج إطاره ، أو العلاقات المتبادلة بين أفراد في المجموعة[1] .

ولكن هناك أوليات ، وهناك خطة ، وهناك وعي تربوي .. فلا يمكن لشخص فاقد للوعي التربوي أن يشرف على التربية ويخرج بنتائج سليمة ، ولا يمكن للتربية أن تسلك الطريق الصحيح ما لم تبنَ على أساس وعي تربوي يقوم بها وبتطبيقاتها الفردية والجماعية ..

(١) للأطفال قلبي ، مصدر سابق ، ص ١٥ .

السلوكية والمعرفية .. وتعرف المربي أباً أو أماً أو معلماً ... إلخ ، فمما لا شك فيه أن الوالدين يلعبان دوراً هاماً في تنشئة الطفل وفي بناء شخصيته ، كذلك يلعب المربون واضعو المناهج دوراً مهماً في عملية التخطيط والتدريس[١] ، ولأن الوالدين يلعبان دوراً هاماً وأساسياً في عملية التنشئة ، فلابد من إزالة العقلية الاتكالية في المجتمع .. إذ غالباً ما يتكل الوالدان على المؤسسات !! وخاصة في أمور ونواح معينة . ولكن عالم الغد لن يخرج من المدرسة لوحدها[٢] ، هذا من جهة ، إضافة إلى التقصير الذي قد يكون مفروضاً لأسباب اقتصادية من قبل المؤسسات ، والذي يجب أن تتداركه الأسر إذ عجزت عنه المؤسسات .

فتعليم القراءة مثلاً مهمة يجب أن تقوم بها منذ السنة الثانية في عمر الأطفال أو قبلها بأشهر ، فإذا كانت المؤسسات عاجزة عن استقبالهم قبل سن السابعة ، فهذا لا يعني أبداً أن نؤجل هذا العمل وهذه المهمة ، لذلك فإن النظرة التي تؤجل تعليم القراءة في سن مبكرة ، هي نظرة اتكالية ينقصها الكثير من الموضوعية والمسؤولية !.

---

(١) طرق دراسة الطفل ، د . نايفة القطامي ، د . محمد برهوم ، ص ٢٠ .

(٢) مدخل إلى التربية ، غاستون ميلاريه ، ص ٦٧ .

وهذا يعني أننا بحاجة إلى تصحيح شامل في المفاهيم التربوية ابتداء من المجتمع نفسه ، وأن تكون العملية التربوية بحد ذاتها خاضعة لوعي اجتماعي سليم سواء أكان من خلال الأسرة أو المجتمع أو المؤسسة ، بل بنوع من التكافل بين هذه الأطراف لئلا تثير في نفس الطفل تناقضات تنعكس على تفكيره وسلوكه ، وكذلك بنوع من الانسجام الداخلي داخل كل طرف من الأطراف .. فالمؤسسات التعليمية يجب أن تتجاوز الدور الرتيب والتقليدي ، وأن تربط بين شخصية المربي أو المعلم وما يقدمه من معرفة خلقية وعلمية ، لئلا نقع في إشكالية العقل المتخلف أو المشحون بالتناقض ، إذ يبدو أن التعليم لم يكامل في الشخصية ، بل ظل في الكثير من الأحوال قشرة خارجية ، تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية ، إن العلم لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز[1] .

وكذلك فإن الأسرة والمؤسسات يجب أن تضع الأمور في نصابها وتصورها الحقيقي ، وأن تواجه المشكلات الاجتماعية بالتوجه نحو التربية وتدارك عللها ، والأسرة تبقى مناطة بالمهمة أكثر من المؤسسات لأن ما يقضيه الطفل في المؤسسة التربوية لا يقارن بالوقت

(١) فلسفات تربوية معاصرة . د . إسماعيل علي ، ص ٢٠٢ .

الـذي يقضيـه مع أسرتـه . إضـافـة إلى أن المؤسسـة تسعى إلى تطـوف منهاج معين لا بد أن يُرفد من خلال الأسرة .

ومهمـة تصحيح المفـاهيم التربـويـة تقـع على عـاتـق المـؤسسـات الإعلاميـة بشكل كبير ، ولكي تقوم المؤسسـات الإعـلاميـة بـدورهـا ، فلا بد من أن يرفدها أهل الاختصاص والتجربة من التربويين بـالمقنع والمشوق والمثير من البرامج والأطاريح .

دراسة الطفولة :

ولا ننسى أهمية أن تكون التنشئة بالطريقة التي تسمح للطفل أن يفكر ، وأن يعبر عن رأيـه ورغبـاتـه[١] ، ولهـذا لا بـد من دراسـة الطفولة لفهمها وفهم قدراتها وطرق التعامل معها . فـدراسـة الطفولـة تعتبر جزءاً من الاهتمام بالواقع والمستقبل معاً ، حيث يشكل الأطفـال شريحة واسعـة في المجتمع ، وكما يشكلون الجيل التـالي[٢] ، وربمـا تكون هذه الدراسة متواصلة زمنياً ومستقبلياً ، لأن هذا الجيل التـالي يفصح عن آفاقه أيضاً وعن الجيل الذي سيليه وإن بدرجة أقل .

كما أن دراسة الطفولة واحدة من المعالم التي يستدل بهـا على تبلور الوعي العلمي في المجتمع ، لأن الوعي العلمي الذي يشكل نتيجة لشيوع

(١) مسؤولية المفكر العربي ، مصدر سابق ص ٦١ ، د . هدى بدران .

(٢) ثقافة الأطفال / الهيتي . مصدر سابق ، ص ١٥ .

عمليـات التفكير والبحث العلمي ، يقـود إلى تكـوين أفكار مرنـة وموضوعية ومتكاملة وشاملة عن الإنسان وواقعه ومستقبله[(١)] .

ودراسة الطفل هي مقدمة الاهتمام به .. فالركون إلى الدراسـات الأجنبية لن يفضي إلى نتائج سليمة ، ذلك أن هذه الدراسـات تتنـاول أطفـالاً ينتمون إلى بيئـات اجتماعيـة/ثقـافيـة أخرى ، ولا يمكن فصـل الأطفـال عن مجتمعهم ، ولا عن بيئهم ، ولا عن المـؤثرات المختلفـة التي تؤثر فيهم ، سواء أكانت الأسرة أم المـدرسـة أم الإعلام[(٢)] . كما أن هـذه الدراسات الناجزة لا تتجاوز فائدتهـا إطـاراً محـدداً ، وهو فهمهـا ضمن تحديدها الاجتماعي /الثقافي ، أما الدراسات المقامة في واقعنا فهي التي تدل دلالـة أقرب على هـذا الواقع ، وهـذه الـدراسـات يجب أن تكون مشفوعـة بـالتعـاون ، ذلـك أن كلاً منـا يعمل بمعـزل عن الآخرين ، وحين يتهيأ اللقاء في ندوة علمية نجـد أنفسنـا ـ شئنـا أم أبينـا ـ خلال اللحظـات الأولى في خضم العلم ، ثم نبـدأ بعـدهـا السيـاحـة في عـالم الاجتهاد الفردي المضلل ، فينزوي العلم جانباً[(٣)] .

ويبدو أن دراسـة الطفولـة في الواقع العربي والإسلامي لم تـأخـذ حقهـا ولا مـداهـا ، بـل يقتصر الأمر على محـاولات مبعثرة ومشتتـة ،

---

(١) المصدر السابق ، ص ١٥ .

(٢) مسؤولية المفكر العربي ، مصدر سابق ص ٦١ ، د . حلمي حديدي .

(٣) ثقافة الأطفال ، الهيتي ، مصدر سابق ، ص ١٨ .

لا تلقى أي صدى في المجتمع ، ويتجلى الإهمال في غياب المؤسسات المتخصصة بهذه الدراسات ، فهي معدومة أو نادرة في أحسن الأحوال ، مع أن المفروض أن تكون هذه المؤسسات رديفة أساسية للكليات والمعاهد التي تخرج أجيالاً من التربويين والمدرسين والمعلمين والموجهين والمشرفين ، وأن تمدها دوماً بالدراسات والأبحاث والاختبارات والاستطلاعات والنتائح التي تجريها وتستقيها من الواقع ، لتكون مدخلاً لفهم الواقع من قبل هذه الأجيال التي تعدُّ لتنقل المعارف والتقاليد وثقافة المجتمع إلى الأجيال اللاحقة !.

وربما يكون السبب في نقص هذه المؤسسات الرديفة عائداً إلى طبيعة التعليم الأكاديمي ، فالمؤسسات الأكاديمية لا تختلف كثيراً عن باقي المؤسسات التربوية (كالمدارس الإعدادية والثانوية) في طرق تعليمها وتأهيلها وتدريسها ، بينما من المفترض أن يكون التعليم الأكاديمي مقروناً بالبحث الدائب والدراسة الخاصة والتتبع الشخصي ، ليكون المتخرج باحثاً في المقام الأول ، وليس مجرد مجاز يحفظ كمّاً معيناً من المعلومات والمعارف والنظريات ، التي غالباً ما يجدها بعيدة عن الواقع ، فيهملها بداية وينساها لاحقاً .. وهي ليست بعيدة عن الواقع بالضرورة ، ولكن الفرصة لم تهيأ له ليستجلي ارتباطها بالواقع .

كما أن علينا أن ندرك أن دراسة الطفولة ليست من اختصاص فرع واحد من فروع العلم ، بل هي حصيلة جهود علمية في العلوم الإنسانية ، أي كل العلوم التي تعنى بالإنسان والمجتمع[1] .

هل نتجرأ على الادعاء بأننا نعرف الطفل ونفهم سلوكه وطبيعته مع كامل المسؤولية عن هذا الادعاء ؟ لا نظن أن من يمتلك وعياً تربوياً يدَّعي هذا الأمر ، وخاصة في حدوده العليا والدقيقة ! ولكن من خلال ملامح عامة ، نحاول الوصول إلى القدر الممكن من الدقة ، وذلك من خلال تذكر طفولتنا بمشاعرها وأحاسيسها وتحولاتها ، ونضيف إليها ملاحظتنا المباشرة للأطفال (وإن كانت ملاحظة ظاهرية) ، وكذلك بعض التطبيقات التي نقرأ عنها أو نقوم بها على نطاق معين .. ولكن كل هذا ليس دقيقاً تماماً ، وكذلك فإنه متغير ومتبدل ، فطفل اليوم أصبح أكثر قدرة من ذي قبل ، ونسف الكثير من المبادئ والأسس التربوية والمدرسية التي ظلت مسيطرة حتى وقت قريب ، فهو على صلة مباشرة مع الحدث العالمي ومشاكل المجتمع وخفاياه ، عبر وسائل الإعلام ، كذلك هو على صلة مباشرة بالألكترونيات ، بتطبيقاتها المختلفة ، ورموزها ومفاتيحها المعقدة ، بينما كان التفكير في هذا الأمر ـ حتى الأمس القريب ـ مقتصراً على

---

(١) المصدر السابق ، ص ١٥ .

نخبة رفيعة من ذوي الاتجاهات العلمية المتخصصة ، ومع ذلك نجد أن الأطفال يبزّون الكبار في تجاوبهم مع عصر المعلوماتية ، وفي استخدامهم للحواسب الألكترونية ومشتقاتها .

ـ الطفولة بين الوهم والواقع ـ

إن الطفولة هي وقت البحث الصعب ، ومحاولة الاكتشاف ، والمطالب العسيرة ، والرغبات غير المحققة ، إنها وقت الاصطدام بالحواجز[1] ، مع أن المفروض أن نتيح للطفل الفرصة ليمارس ألعابه وبحثه واستكشافه للحياة من حوله دائرة دائرة ، فمن الصغيرة إلى الأكبر فالأكبر ، ولكن عدم ثقتنا بقدراته ، وخوفنا غير المسوغ عليه ، واغترارنا بنفوسنا أمامه ، كل هذه الأمور تجعلنا نكدس العقبات والحواجز في طريقه ، ونثبط من همته ونشاطه ، ونحاصره بنزعتنا الوصائية إلى درجة مؤذية ، ونحكم قدراته بافتراضاتنا الهشة ومفاهيمنا المتحجرة ، إن في أعماق كل طفل رغبة لاهبة للتعلم لا يمكن خنقها أو إخماد جذوتها دون أن يتسبب هذا الموقف بأذى كبير له[2] ، فهو مقبل على المعرفة بكلّيته ، يستجديها بفطرته ، ويسعى

---

(١) كتب الأطفال ومبدعوها ، جين كارل ، ص ١١ .

(٢) علم طفلك القراءة ، غلين دومان ، ص ٤٢ .

نحوها سعي الغريق إلى اليابسة ، ويستمتع بها أيّما استمتاع إذ يحصل عليها ، ليشكل استمتاعه هذا دافعاً أقوى وأشد نحو معرفة جديدة .

وهذه الحقيقة واضحة ويومية ، فالأطفال ليسوا أسطورة ، ولا نظرية ، ولا موقفاً اجتماعياً . إنهم وجود حقيقي وحاضر دائماً[1] ، ولنفهم كينونتهم لا بد من التعامل معهم مباشرة ، بعد الإقرار بطبيعتهم الخاصة ، وبعد إدراكنا وإيماننا أننا لسنا مصادر معرفة يجب أن يأخذ الطفل منها بصمت ما نراه مناسباً ، وإنما نحاول معه أن نوصله إلى المعرفة ليغرف منها بنفسه ، ونتيح له السبل للوصول إليها سليمة وبسلوك صحيح ، فالطفل له خصائصه التي تميزه عن غيره والتي بها وعبرها يكوّن شخصيته ، ورعايته تتعدى الحاجة إلى الحماية والغذاء والرعاية الصحية ، لتشمل الحاجة إلى العطف والتفاعل والحفز والشعور بالأمان والحاجة إلى اللعب الذي يتيح له الاستكشاف والاكتشاف[2] ، فأهمية ترك الطفل يكتشف بنفسه حقائق الحياة وعلومها ، لا تقل عن أهمية الرعاية الصحية أو الحنان العائلي أو ... إلخ . فمشاركة الطفل في عملية تعليمه ، تقنية تربوية رفيعة المستوى وعظيمة النتائج تجعله يدرك المعارف على تصورها الحقيقي ، إضافة إلى أنها تنقش هذه المعارف في ذاكرته لتقاوم

(١) كتب الأطفال ومبدعوها ، مصدر سابق ، ص ١١ .

(٢) نحو بداية عادلة للأطفال ، روبرت ج مايرز ، ص ٢٧ .

النسيان والزمن . وهي طريقه إلى تنمية ثقافته وتطويرها سواء أكانت متمثلة في معارفه أو سلوكياته ومواقفه أو أحاسيسه ومشاعره ، مما يمهد لنمو عقلي سليم . وتطور الطفل عملية يتعلم خلالها الطفل التعاطي مع أمور أكثر تعقيداً في مجال الحركة والتفكير والإحساس والتعامل مع الآخرين[١] ، ويَبين ذلك من خلال أسلوب معرفي[٢] (Cognitive Style) يدل دلالة عميقة على تكوينه ، وعلى اتجاهات هذا التكوين ، والتكهنات الدقيقة التي يؤول إليها هذا التكوين ، إضافة إلى النمو المعرفي الذي يمر فيه . بينما تنمية ثقافة الطفل تعني الزيادة الكمية والكيفية لرصيده من المعارف .

وهذا الفارق بين التنمية والتطور يجب أن نعيه ونميزه تماماً ، فالتنمية ضرورية ؛ تؤصل تطوره وتوجهه الوجهة الأكثر صحة ، ولكن التطور بحد ذاته يصبح مصدراً من مصادر تنمية معرفته ، وإضافة الأكثر فائدة من المعارف الأساسية . ذلك أن التطور يمثل

(١) المصدر السابق ، ص ٥٣ .

(٢) أسلوب معرفي : مصطلح يستخدم في العلاج السلوكي المعرفي للإشارة إلى طريقة تفكير الشخص وما يحمله عن نفسه أو عن العالم من آراء واتجاهات .. ويرى المعالجون أن الاضطراب النفسي يلتحم بأسلوب التفكير ، ومن أهم الأساليب المعرفية التي ترتبط بالاضطراب ، وسوء التوافق : المبالغة والتهويل ، الأسلوب الكوارثي ، الاتجاهات الكمالية المطلقة ... إلخ .
انظر العلاج السلوكي للطفل / مصدر سابق ، ص ٣٣٠ .

المنهج الذي يكيفه الطفل باضطراد ليتمكن من إرواء ظمئه إلى المعرفة .

ثمة أمور في فطرة الطفل ، ولا تحتاج إلا لتمهيد السبل لها لتتفتح وتنمو وتتطور ، مثل فضوله وحبه للمعرفة ..، وكذلك لا يحتاج الطفل إلى من يوقظ فيه الإحساس بالجمال والاستمتاع به ، بل كل ما يحتاجه هو تغذية هذا الإحساس بالمثيرات الملائمة لحناً وشكلاً ولوناً .. فالطفل متذوق للفن بالفطرة [1] .

تعطش الطفل إلى المعرفة حقيقة ، وفي حجزه عنها ، وحجزها عنه تشويه بالغ نلحقه به أحياناً دون أن ننتبه .. إن مهمة التربية في المنزل والمؤسسة لا تقتصر على توضيح الطريق الأنسب فحسب ، بل إن إزالة الحواجز التي تقف عائقاً أمام تطور الطفل وملكاته مهمة لا تقل أهمية عن أي مهمة تربوية أخرى . فضعفه الجسدي والمعرفي يجب ألا يحجب عنا ثورة التحولات التي يمر بها بُعيد ولادته ، إنه يحيا حالة نمو جسدي متسارع ترافقها ثورة في فضول المعرفة .. وينمو هذا الفضول لسنوات معدودة ، ليأخذ حجماً محدداً ، يستمر زمناً طويلاً ، حتى أبواب شيخوخة الفرد ، وبقدر ما نستجيب لهذا الفضول ، وبقدر ما نشبعه ، يتسع ليصبح الأفق العقلي للطفل عندما يرشد . فلم يحدث في تاريخ الإنسان ، أن بلغ الفضول عند عالم نصف ما بلغه عند أي

(١) ثقافة الطفل العربي ، حجازي ، مصدر سابق ، ص ١٧٨ .

طفل بين سن الثمانية عشر شهراً وسن الرابعة[١] . وما يتعرض له فضول الطفل في هذه المرحلة تنعكس آثاره على مجمل نواحي حياته . إن جزءاً كبيراً من الأخطاء التي يرتكبها الطفل قد تكون نتيجة مباشرة لجهله بالطرق الصحيحة في التصرف والتفكير[٢] ، بل إن الكثير من الأخطاء ـ وربما معظمها ـ التي يرتكبها الفرد الراشد ، يعود إلى هذا الجهل الذي حرمه أن يتعرف إلى الطرق السليمة منذ غضاضته ، فتفاقمت وتأصلت في نفسه وطُبع عليها عبر اليفاعة وإلى أن أصبح راشداً . وحينها يكون هذا الأمر مشكلة حقيقية ، لأن معالجتها ليست بالأمر اليسير ، ولأن ما يبنى في التربية (صواباً كان أم خطأ) لا يمكن هدمه بسهولة كما أسلفنا . وما نتغافل عن بنائه يصعب كثيراً بناؤه بعد أن يتجاوز الفرد مرحلتي الغضاضة واليفاعة .

وكلما أتحنا للطفل المزيد من فرص تطوير قدراته ، كلما حقق نتائج أكثر تميزاً ، فالعقل البشري يمتاز بخاصية فريدة من نوعها ، إذ أنه الوحيد الذي كلما زدت في تلقينه ، زادت قدرته على الاستيعاب [٣] .

وبإمكان الطفل تطوير قدراته العقلية وملكاته بنفسه ، ذلك أن

---

(١) علم طفلك القراءة ، مصدر سابق ، ص ٤٠ .

(٢) العلاج السلوكي للطفل ، مصدر سابق ، ص ١٢٠ .

(٣) علم طفلك القراءة ، مصدر سابق ، ص ٥٣ .

الفرد (منذ نشأته) يطور القدرة على اقتفاء أثر المكافأة ، وتجنب العقاب ، في سياق اجتماعي واسع [1] ، فتتطور قدرته على المحاكمة والاستقراء والاستنتاج وما إليها من وسائل المعرفة والتفكير ، وهذا جانب من جوانب التكيف التي يبديها الفرد في أعلى مستوياتها إذا نشأ نشأة سليمة .

ـ تنشئة ثقافة الطفل ـ

البحث في ثقافة الطفل وتنشئتها على قدر كبير من الأهمية ، لأن هذه الثقافة ـ بشكل أو بآخر ـ أساس ثقافة المستقبل . وتهذيب هذه الثقافة وتطويرها يعني الاستعداد والتخطيط لهذا المستقبل ، أي أن تربية الأطفال صناعة للمستقبل .. وعندما ندرك هذه الحقيقة ، أليس من الغريب أن نترك المستقبل يُصنع بعشوائية ؟ وأية آفاق يبشر بها هذا المستقبل إذا كان الطفل يستقي معارفه بشكل خاطئ من أسرته أو من المجتمع (سواء أكان شارعاً أو حياً أو مدينة ...) ؟! وكيف نستسيغ أن يكون المستقبل مشرداً في الشوارع ؟! وكيف نأمل من المستقبل أن يكون في مستوى أحلامنا وطموحنا ونحن نتركه على قارعة الطريق ؟!

(١) نظريات التعلم : دراسة مقارنة ، ص ٢٠٧ .

فالاهتمام بثقافة الطفل اهتمام بالمستقبل ورسم لملامحه ، ونوع من أنواع التحكم به من موقعنا في الحاضر ، وبمعنى آخر إن البحث في ثقافة الطفل هو بحث في الخيارات الايديولوجية الكبرى [١] .

فللثقافة دور كبير في نمو الأطفال :

أ) عقلياً : من خلال تأثر النشاط العقلي بما يستمده الطفل من البيئة الثقافية .

ب) عاطفياً وانفعالياً : من خلال تنمية استجاباتهم للمؤثرات المختلفة ، وإكسابهم الميول والاتجاهات وطرق التعبير عن انفعالاتهم .

جـ) اجتماعياً : من خلال بناء يسبق علاقاته بالآخرين .

د) حركياً : من خلال تنظيم حركاته ونشاطاته ومهاراته .

إذ ينطوي كل ما سبق على بناء شخصيتهم وتحديد سلوكهم[٢] ، لذلك فإن البيئة الثقافية تلعب دوراً كبيراً في تحديد طبيعة الطفولة ومواصفاتها ، فكل فرد هو نتاج بيئته الثقافية التي تكون شخصيته بتفاصيلها الكبيرة والصغيرة ، وتتحكم بنموه العقلي وآليات التفكير لديه ، إضافة إلى أن البيئة الثقافية تزود الأطفال بالخبرات التي تعد

(١) ثقافة الطفل العربي ، حجازي ، مصدر سابق ، ص ٣٠ .

(٢) ثقافة الأطفال ، الهيتي ، مصدر سابق ، ص ٤٧ .

المعين الأول للتفكير ، وتشكل أنـواع الحـواجـز والمـواقف المثيرة لتفكيرهم[١] .

وإذا كانت ثقـافـة الطفل إحـدى الثقـافـات الفرعيـة في المجتمع ، فتنفرد عنها بمجموعة من الخصائص والسمات العامة ، وتشترك معها في مجموعة أخرى منها[٢] ، فهـذا لا يعني أن إهمـال هـذه الثقـافـة هو مجرد إهمـال لجـانب من جوانب الثقـافـة أو فرع من فروعهـا . بل إن هـذا الإهمال أخطر ما يواجه الثقافـة بشكل عـام والمجتمع بشكل أعم ، إذ أنهـا ليست مجرد عمليـة ارتقـاء فكري وتهـذيب للحـواس ، بـل هي إعـداد للمستقبل وصناعة له من خلال أجيال الغد ، لذلك فإن هـذا المستقبل رهن بعملية التنشئة ومدى العناية التي تعطى لهـا ، ونوع التوجهـات الأساسية التي تتخذها[٣] .

فما حال هذه الثقافة ؟ وكيف ننهض بها ؟ ومـا الآفـاق المرتقبـة التي قد تسفر عنها ؟ وكيف تتكيف وتواكب الزمن والحضارة ؟...

أسئلة كثيرة .. التغافل عنها غفلة لها ثمن باهـظ جـداً ، والاهتمام بهـا يـؤدي إلى نتـائـج أعظم مـا فيهـا أنهـا تفـاجئنـا بـالاحتمالات غير

---

(١) المصدر السابق ، ص ٩٥ .

(٢) المصدر السابق ، ص ٣٠ .

(٣) ثقافة الطفل العربي ، حجازي ، مصدر سابق ، ص ٣٥ .

المتوقعة ، بالآفاق التي كانت في مستوى الأحلام ، بل بما يتجاوزها أيضاً .

فحالها في واقعنا لا يسر ولا يبشر بما يجدي ويفيد ، والنهوض بها يبدأ من دراسة الطفل وتلبية احتياجاته ونشر الوعي التربوي ، والآفاق مرهونة بما نولي تنشئة الثقافة من رعاية واهتمام ، ولكي تتكيف وتواكب الزمن والحضارة ، لا بد من فهم الزمن والحضارة ، والارتقاء بثقافة التنشئة ، لتواكب العلم وتتكيف مع الظروف المستجدة ، وبذلك تكون تنشئة الثقافة قد أفلحت وآتت أُكلها .. وكل الطرق التي تبتغي النهوض ومواكبة الحضارة ، والتفاعل مع العصر بإيجابية لن تفلح ما لم تمر من هذا المجال ، بل لن تفلح ما لم تبدأ من هذا المجال .

القسم الأول

ثقافة التنشئة
وتنشئة الثقافة

الفصل الثالث

جوانب تنشئة الثقافة

* **تمهيد**
* **الطفل واللغة**
* **الطفل والقراءة**
* **الطفل والكتاب**
* **الطفل وأدب الطفل**
* **الطفل والتلفزيون**
* **الطفل والألعاب**
* **الطفل والمهارات**
* **الطفل والتعليم**

تمهيـد :

تنشئة الثقافة في جانبها التطبيقي تتداخل مع كل ما يحيط بالطفل من أشياء وأشخاص وأفكار ، وللنهوض بهذه التنشئة لا بد من استجلاء أهمية كل ما يؤثر في تربية الطفل الثقافية ، إيجاباً وسلباً . مؤقتاً ودائماً ، بعد إخضاع كل جانب من جوانب هذه التنشئة للدراسة ، ثم دراسة الارتباط بين هذه الجوانب العملية الشاملة التي نسميها التنشئة الثقافية .

عوامل التنشئة الثقافية غير قابلة للإحصاء الدقيق ، فكل ما يحيط بالطفل يؤثر في ثقافته ، ويعد من عوامل التنشئة ، ولكن ثمة أمور يمكن جمعها ضمن جانب معين ، لأنها تكون متقاربة ومن تفاصيل هذا الجانب . فمن علاقة الطفل باللغة والقراءة والتعليم وتنمية المهارات ، إلى أثر أدب الأطفال ومطبوعات الأطفال والتلفزيون والألعاب ، إلى أنواع التربية التي يتعرض لها بشكل مباشر أو غير مباشر ، سواء أكانت تربية دينية أو قومية أو اجتماعية أو فكرية أو صحية أو جنسية ، في البيت أو الشارع أو المدرسة ...!

كل هذه الأمور من العوامل الرئيسية المؤثرة في ثقافة الطفل ، إذ لا يمكن دراسة ثقافة الطفل والارتقاء بها ، ما لم تبحث هذه الجوانب وما لم يتم إرجاع سمات ثقافته إلى أصولها وجذورها ، فإن كانت سمات إيجابية .. فلا يمكن المحافظة عليها ما لم نحافظ على جذورها ، وإن كانت سمات سلبية .. فلا يمكن اجتثاثها ما لم نتلافها في أصولها ! فعلل الطفل سواء أكانت جسدية أو عقلية أو نفسية ، إنما تعود نشأتها إلى هذه الجوانب في تأثيرها المستمر والفعال .

وربما يكون من العسير الإلمام بتفاصيل هذه الجوانب في عجالة فصل أو دراسة مقتضبة ، إذ يتطلب كل جانب ما يتطلبه من جهود كبيرة في البحث والاستقصاء والدراسة ، ولكن نعرضها هنا بشيء من الاختصار الشديد مجزأة ، ويربط أجزاءها خيط دقيق هو تنشئة الثقافة .

والعرض هنا لإثارة الأسئلة أكثر من كونه إجابة لأسئلة ، فإدراك أهميتها أكثر أهمية من تحديدها كعلل لها وصفة وعلاج معينين .

الطفل واللغة :

تتجلى أهمية اللغة بالنسبة للطفل من خلال أهميتها في حياتنا كراشدين ، فاللغة هي مفتاح تواصلنا عبر المكان والزمان ، إنها

ذاكرتنا الجماعية ، ومخزن مفاهيمنا وقيمنا ورؤانا وآفاقنا ، ومصدر انتمائنا الاجتماعي والثقافي ، وهي تحمل سمات الناطقين بها ، كما تورث هذه السمات لكل من ينطق بها ، هي التي تحفظ الخبرة عبر الأجيال ، من الماضي عبر الحاضر إلى المستقبل . ويكتسب الفرد باكتسابها ، معظم ما يجمع شخصيته مع مجتمعه ، بل إن المشتركين في لغة واحدة غالباً ما يواجهون المصير نفسه . إضافة إلى أثرها الخطير في تحولات المجتمعات وتقلباتها ، فالهند مثلاً تشكلت فيها ثماني ولايات جديدة منذ عام ١٩٤٧ بسبب الفروق اللغوية وأثرها في عملية التجزئة الثقافية بشكل رئيسي [(١)] .

واللغة ذات تأثير كبير على الفرد منذ نشأته ، بما تشكله من حوافز لقدراته العقلية التي تنعكس على مجمل جوانب شخصيته ، وبالتالي تنعكس على حياته على امتدادها ، فبقدر تمكنه منها ، بقدر ما يكون قادراً على التواصل مع المحيط بعمق أكبر واهتمام أوفر ، فاللغة تمنحه قدرة الاندماج في المجتمع ، وطرح تصوراته ، والإفصاح عن حاجاته ورغباته ، وتعليل وتفسير مواقفه وآرائه ، إضافة إلى استقبال هذه الأمور من الآخرين ، وكلما تمكن منها في عمر أصغر ، كلما كان أكثر تميزاً ونجاحاً في حياته ، وأكثر قدرة على التكيف

---

(١) التربية المقارنة ، مصدر سابق ، ص٤٦٥ .

والتفاهم والإقناع ، وكلما تأخر في اكتسابها ، كلما انعكس الأمر عليه سلباً ، فيكون أقل قدرة ونجاحاً . وقد دلت التجارب على أن الأطفال المتخلفين في النمو العقلي ، متخلفون في الذكاء[١] ، والنمو العقلي يرتبط ارتباطاً مباشراً باللغة ، فلا يمكن للنمو العقلي أن يستمر بمعزل عن اللغة .

وإذا كانت مدرسة بياجيه ترى أن الارتقاء اللغوي يتلو الارتقاء المعرفي[٢] ، إلا أن اللغة تفتح آفاق المعرفة أمام الطفل ، فهو بأسئلته وملاحظاته وإجاباته وتتبعه السمعي البصري (لاحقاً) ، يكتسب معظم الجوانب الثقافية التي تكون شخصيته ، إذ أننا ـ كبشر ـ لا نستطيع أن نفكر في شيء لا تسمح به كفاءتنا اللغوية ، كما أننا لا نستطيع أن نتكلم عن شيء لا نستطيع التفكير فيه ، فنحن محكومون إلى مدى معين في أفكارنا وأفعالنا باللغة التي نعرفها[٣] ، وهذه اللغة التي تسمنا بطابعها منذ نشأتنا ، هي التي تمنح التفكير القدرة على التحليق والتواصل والاستقراء . لذلك فإن الوعي بدراسة اللغة وتراكيبها ومفاهيمها داخلٌ في إطار الوعي التربوي بالدرجة

---

(١) الطفل والثقافة ، د . عبد الرزاق جعفر ، دار ابن هانئ ، دمشق ١٩٨٦ ، ص١٦ .

(٢) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، د . جمعة سيد يوسف ، ص١٤٥ .

(٣) المصدر السابق ، ص١٥٠

الأولى ، فهي في ظاهرها (خطابها الخارجي ومضمونها المعلن وشكلها التركيبي والأسلوبي ، والمفردات السائدة فيها) تدل أيما دلالة على ظاهر المجتمع ، وتتكيف مع هذا الظاهر وتستجيب لتحولاته ونوازعه الإيجابية ونوازغه السلبية ، أما في باطنها (خطابها الداخلي ومضمونها غير المعلن ، والدلالات المجازية والتأويلية ، والتقنيات اللغوية والاصطلاحية) تعكس الدوافع الحقيقية للمجتمع ، والجانب المتواري والمخفي والمكبوت ، والعلل الوقتية والتاريخية ، والإرهاصات التي يمر بها .

فكلا الجانبين يدل دلالة عميقة على مواصفات الشعوب الناطقة بلغة ما ، فالمجتمعات التي تحيا في جو من العلم والمعرفة والإباء والاحترام والاعتزاز بالنفس وخصالها الحميدة ، تكون اللغة فيها منطقية واضحة سلسة ، فيها مزيج من الاحترام واللطف والدقة ... إلخ ، أما المجتمعات الاستهلاكية ، التي تحيا بذخاً ومظاهر شكلية مفرطة في تصنعها ولا تهتم بالعلم إلا ادعاء ، تكون لغتها مليئة بالألفاظ والتراكيب المبهمة والمصطنعة والمجوجة ، بينما لا تحمل أي مضمون مفيد أو رؤى معمقة .

فاللغة بطبيعتها ونوع تراكيبها ودلالاتها تدل على الفرد وثقافته ونوع التربية التي خضع لها ، وكذلك تدل على المجتمع ومفاهيمه وقيمه ، والكاتب أو الممثل إذ يتقمص دور شخصية ما ، فإنه يكون حريصاً

على تمثل لغة هذه الشخصيـة في مستواهـا ومجـالها الاجتماعي ، وكلما أفلح في هذا التمثل كلما كان أكثر إقناعاً وصدقاً . لـذلـك يعمـد إلى نماذج يعايشها ، تتقاطع مع الشخصية المفترضة ، فيأخـذ من مفرداتها ومفاهيمها ، ليكون تصوره أكثر واقعية ، وقد يعمد إلى العكس ولكن بقصد السخرية واللامنطقية لا غير .

ولكن ـ وإن كانت اللغـة استجابـة للواقع ـ يجب أن نـدرك أن اللغـة قـد تـأسر الواقـع وتسيطر عليـه فتـدفعـه نحـو التقـدم والتحضر أو التخلف والتقهقر ، فإذا كانت اللغة مشبعة بـآفـاق تجريبيـة ونظرة علميـة مـوضـوعيـة فـإنهـا ستمهـد دون شـك إلى رؤيـة أكثر علميـة وموضوعية ، بينما إذا كانت متشعبة بالانفعالات والنظرة اللاعلمية إلى الواقع ـ باعتبارها تعكس الوجود المتخلف ـ فـإنهـا ستؤدي إلى ترسيخ هـذه الانفعـاليـة الـلاعلميـة ، وتشجـع بـالتـالي النظرة الخرافيـة إلى الوجود[١] .

فـاللغـة التي يكتسبهـا الطفل لن تكون حيـاديـة ، إنما توجهـه وتزوده بالمفاهيم السائدة وطرق التفكير المعتمدة سواء أكان هـذا الاعتماد مقصوداً أو عفوياً . وكلما اتسعت تجربة الطفل ونمت خبراته كلما كان أسرع في تعلم اللغـة وأكثر ثراء في حفـظ المفردات ، وتلعب معـارف

---

(١) التخلف الاجتماعي ، حجازي ، ص٧٩ .

الطفل المبنية على تجاربه وخبراته المحيطية دوراً بارزاً في عملية اكتسابه للتمثلات الدلالية للأفعال ، وبغض النظر إذا كانت هذه الأفعال بسيطة أم معقدة ، مألوفة أم غير مألوفة[1] .

وهذا يعني أن الطفل يتأثر باللغة وكذلك معارفه تؤثر في لغته ، وهذا التأثير المتبادل بين المعرفة واللغة أمر في غاية الأهمية ، ويؤكد أهمية أن تكون اللغة بمفرداتها وتراكيبها ومفاهيمها سليمة لتكون التربية سليمة ، وكذلك يؤكد أن سلامة التربية تعني أن الطفل يكتسب لغة سليمة .

في الواقع العربي ، تشكل اللغة أزمة حقيقية للتربية ، وهذه الأزمة غير عائدة للغة العربية وطبيعتها ، وإنما تعود إلى طبيعة تعامل الفكر العربي (والتربوي خاصة) مع اللغة ، إضافة إلى ما يشكله الواقع من عقبات في وجه هذه اللغة ، ويمكننا إجمال هذه الأزمات في النقاط التالية :

١ ـ اللغة الفصحى والعامية :

ما موقف الطفل إزاء التفاوت الواضح بين لغة يكتسبها منذ نشأته ، ويعايشها بشكل دائم ، ويبني تصوراته من فهم للوجود وانتماء للجماعة عليها ، ثم يفاجأ أن لغة أخرى تزاحم لغته هذه ، وإن كان

(١) الطفل واللغة ، د . الغالي أحرشاو ، الكتاب الثاني ، ص٣٤٢ .

يحس أحيانـاً بما يربطهما ، إلا أن اللغتين تبـدوان متنـاقضتين أو مختلفتين كل الاختلاف أحياناً ، ففي المثال التالي : (ذهب الطفل إلى والدته الجالسة قرب النافذة) الذي قد يتكرر على مسامع الطفل في البيت أو عبر التلفاز أو في كتـاب أو في المـدرسـة ....، نجـد نصّـاً غريباً تماماً عن الطفل بكامل مفرداته ، ففي اللهجة العامية الشـامية مثلاً يقال في ترجمة العبارة السـابقـة : (راح الولـد لعنـد أمّو الآعـدة (القاعدة) جنب الشباك) ، وفي العامية المصرية : (راح الواد عنـد مامتو الآعدة كنب الشباك) ، وفي عامية بعض البـدو أو في الخليج : (راح العيِّل عند أمه الكاعدة حد الشباج) ... إلخ ، وكما نلاحـظ أن هذه الأمثلة توضح مدى غرابة الفصحى على الطفل ، فـإمـا أن نلجـأ إلى تعليمه إياها على أنها لغة ثانية أو نحاول تدارك الفصحى وإشاعتهـا بدلاً من العامية ، أما أن نؤكـد أن العـاميـة والفصحى لغـة واحـدة ، فالطفل لن يكون مقتنعاً بما نقولـه وإن أبـدى تفهمـه . ربمـا يسرت وسـائل الإعلام الحـديثـة بعض الفهم للطفل وذلـك من خـلال عرض مواد الأطفـال بـاللغـة الفصحى(☆) . ولكن الأزمـة مـا زالت قـائمة ،

(☆) من الملاحـظ أن شبكات التلفـزة والإذاعـة العربيـة بـدأت بعرض مـواد وبرامـج تلفريونية وإذاعية باللهجات العامية المحلية ، وهذا أمر خطير جداً ولا نستنظفـه مطلقاً ، فهو لا يرمي إلى تأكيد النزعات القطرية على حسـاب النزعـات الأخرى فحسب ، إنما يرمي إلى إرساء قطيعة معرفية شاملة للأجيال الجديدة مع ثقـافتهم التـاريخيـة ومـاضيهم وتراثهم ودينهم ومن يشتركـون معهم في هـذه الأسس . =

وأخطر ما فيها تغافلنا عنها ، قد يكون الحل في إيجاد لغة تلعب دور الوسيط مثل : (راح الولد إلى أمه القاعدة بجانب الشباك) بحيث تبقى فصيحة وقريبة إلى اللهجات العامية في آن واحد . وهذا التبسيط يخفف من صرامة اللغة على الطفل ، بل ويخفف من صرامة الصورة التي تنطبع في مخيلته عن المعلمين والمربين والمناهج والمدرسة ..

٢ ـ الاصطلاح الأعجمي الحديث :

مصطلحات كثيرة ذات مصادر غير عربية ، دخلت وما تزال تدخل في لغتنا اليومية ، العامية والفصحى في آن واحد ، سواء أكنا نتحدث أو نقرأ ، وتشكل هذه المصطلحات ـ كما شكلت في السابق ـ أزمة حقيقية تدعو للحيرة ، فالحريصون على نقاء العربية والذين يعتزون بقدرتها على الاشتقاق يرفضون هذه المصطلحات بدعوى أن دخول هذه الأعجميات يشوه اللغة ويفقدها بريقها ، وكذلك تشكل نوعاً من التبعية الثقافية ، وأما أهل الاختصاص (في معظم الأحيان) ومن يستخدمون هذه الاصطلاحات ، فإنهم يجدون أن الألفاظ المعربة تفتقد ناحيتين :

= ولا يمكن أن تكون هذه المواد وليدة سذاجة ، إنما هي مغرضة تماماً وتهدف إلى هدم ماتبقى من أسس الهوية والإنتماء الاجتماعي والثقافي والديني ... ، إنها لاتعدو عن كونها تكريساً لمزيد من التفتيت والتجزئة !

أ) عدم تعبير الكلمة العربية عن المصطلح في دلالاته المتعددة .

ب) فقدان الاتفاق العام على تبني مصطلح بديل (معرَّب) .

فكلمة (بيولوجيا : Biology) قد تعرَّب على أساس أنها علم الأحياء ، أو علم الحياة ، أو تأتي في السياق بمعنى (ما هو عضوي) نسبة إلى الأعضاء ، أو الوظيفة العضوية لأجهزة الجسم ... إلخ ، فكل تعريب لها يكون مقصراً عن الإلمام بدلالات هذه الكلمة . وإذا ما تمَّ اعتماد كلمة بديلة معربة لا نظن أن الأمر يشكل مشكلة بحد ذاته ، إذا ما تمَّ تحميل هذه الكلمة بكل المعاني التي تدل عليها الكلمة الأصل ، ولكن ضمن اتفاق عام تتبناه مختلف المجاميع والمؤسسات والهيئات والوزارات ، مع أن اللغة العربية تبنت كلمات أعجمية سابقاً وأصبحت كلمات أساسية فيها سواء أكانت من الفارسية أو اليونانية أو غيرهما .

أما على صعيد الطفولة ، فالطفل يسمع مثلاً كلمة (باي سيكل أو بسكليت أو ...) ثم يقرأ أو يسمع بالبديل المعرب (الدراجة) وكذلك كلمات أخرى كثيرة .. فتشكل أزمة حقيقية في التصور لديه ، بل إن كثيراً ما يتمثل هذه العناصر بطريقة تخالف معرفته بها في تسميتها العامية السائدة !

والكلمات التي تمر على الطفل على حالها (أعجمية) هي كثيرة

جداً لا يمكن إحصاؤها إلا بدراسة شاملة ، مثل (بسكوت ، كاتو ، آيس كريم ، تي شيرت ، تكسي ، كرسون ، مايكروفون ... إلخ) ، هذه الكلمات لا يمكن استبعادها مالم يكن لها بديل مقنع ومعقول ومنتشر تتبناه مختلف الأطراف المساهمة في تربية الطفل وتشكيل ثقافته .

٣ ـ البنية اللاعلمية ، والخرافة :

اللغة ليست مجرد تراكيب ومفردات ميتة ، إنما هي كائن حي ، وحياتها في المعاني والمفاهيم التي تنقلها من جيل لآخر ، وكذلك في تكيفها وقدرتها على التواصل عبر الزمان ، ولذلك فإنها بحد ذاتها بحاجة إلى تربية مستمرة ، وبمعنى آخر بحاجة إلى تهذيب وتشذيب وإضافة وتطوير ... بما يواكب العلم والمعرفة والعصر .

ولأن اللغة تعبر عن العصر وطبيعة أفكاره ، وتلعب دور الناقل لخصائصه ومفاهيمه من جيل إلى جيل ، فدراستها ومعالجتها من أساسيات التربية ، لأن ما تكرسه من مفاهيم يستعصي على الإصلاح وتدارك الخلل ، فإذا كانت اللغة تحمل مفاهيم غير علمية ، فإنها ستكون عقبة في طريق المعرفة الصحيحة والإدراك الموضوعي والعلمي للوجود !

فاللغة يجب أن يواكبها الوعي اللغوي الخاضع لتصاعد المعرفة لكي تتخلص مما يشوبها من رؤى منافية للعلم .. فقولنا : (أشرقت الشمس) عندما ندقق فيه نجد أنه خطأ علمي في ضوء العلوم الفلكية والكونية ، ولكي نكون أكثر دقة ربما يجب أن نقول (أشرفنا على الشمس) . ولكن التركيب السابق يعكس تصوراتنا السابقة حول النظام الكوني التي كانت تقول إن الأرض ثابتة والشمس تدور حولها . قد نستسيغ هذا القول بناء على نسبيته بالنسبة لنا ، واعتماداً على الحواس ومركزية الوجود الإنساني ، لا الوجود الأرضي أو القوانين الناظمة للكون . عموماً هذا التركيب لا يشكل مشكلة ، بل أصبح يدل على معناه الحقيقي بشكل مجازي ! ولكن الأهم من كل ذلك أن تتحرر اللغة من لغة الأحلام إلى لغة التخطيط والبرمجة ، من لغة التواكل إلى لغة تؤكد ضرورة المقدمات المحسوبة لنيل مستقبل محسوب ومطلوب .

ولا بد من أجل ذلك من الاهتمام بهذا الأمر بمسؤولية ووعي لكي ننشئ الأطفال نشأة لغوية زاخرة بالمعارف والعلوم ، ضمن تراكيب وأساليب بعيدة عن المفاهيم الخرافية (التي غالباً ما تتسلل من الثقافة الشعبية) ، وبعيدة عن العاطفية السلبية والانفعالات ، وقريبة جداً من العلم والموضوعية والمنطقية في بناء المفردات والتراكيب والأفكار ، وفي تسلسلها وترتيبها . وحتى الجانب الأدبي والجمالي للغة ما قيمته إن

لم يسهم في تقييم الواقع وتقويمه ، وكشف علله وسبل براءته . وأمام واقع نسلم جميعاً باعتلاله كيف نستسيغ للغة أن تبحث في الجماليات الفارغة والبلاغيات المفخمة والإنشاءات والخطابات الانفعالية ؟!

والدعوة إلى الخير والقيم والمعروف ليس من الضروري أن تسلك سلوكاً وعظياً ، فالطريقة الوعظية طريقة من طرائق الدعوة إليها ، وليست المنفذ الوحيد .. قد تستخدم في مجال أو في وقت ما .. ولكنها بكل تأكيد لا تؤثر في الأطفال تأثير ما للطرق الأخرى .

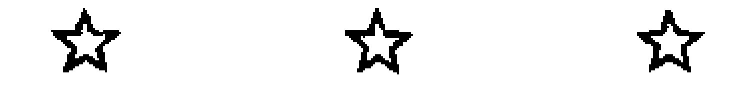
٤ ـ تطوير اللغة :

من ميزات الكائن الحي تطوره ومواكبته وتكيفه مع المتغيرات ، واللغة ـ التي كما أسلفنا ـ هي كائن حي تخضع لهذه الميزات . واللغة العربية لم تتخلف عن هذه الميزات خلال تاريخها الطويل ، بل كانت وما تزال تستجيب لطبيعة التغيرات وهذا ما نلمسه في تصنيفاتنا غير الثابتة للألفاظ الصعبة والسهلة والتراكيب الجزلة والمعقدة ...

إن الواقع يقصي ما لا يحتاجه ، ويضيف ما يستجد من حاجاته ، سواء أكان هذا الأمر متعلقاً بالمفردات أو التراكيب أو الأساليب أو المعاني ... إلخ ، ولعل المثال الدائر حول كتابة العربية يوضح هذا الأمر ، فاللغة العربية في رسمها الإملائي تطورت ، وخضعت لتبدلات وتغيرات وإضافات كثيرة ، أوصلتها إلى نوع من التوازن

والدقة . ولكن هذا الأمر استمر إلى حد معين .. فنحن الآن نجد أنفسنا في ظل رفض غير عقلاني لتحسين هذه المبادئ والقواعد .

كيف نتقبل التحسينات التي تمت عبر القرون الخوالي ، ونرفض أي تحسين في عصرنا الحالي ؟! إنه أمر في غاية الغرابة ... ذلك أن دواعي التحسين الآن أكثر من أي وقت مضى .



الطفل والقراءة :

اللغة تجريد .. وهي في شكلها اللفظي تجريد أولي للمحسوسات والأفعال والتصورات ، أما في شكلها الكتابي (الرمزي) فإنها أكثر تجريداً ، وكلما نمت قدرات الطفل .. كلما تمكن من تعميق التجريد لينتقل من اكتساب المعرفة إلى التجريد اللفظي إلى التجريد الكتابي ، إلى التجريد الفكري والوصفي . وهذا الترتيب لا يمكن تجاوزه حتى في حالات الإعاقة العضوية (فقدان السمع مثلاً) ، إلا أن هذه الإعاقة قد تجعل إحدى المراحل في هذا الترتيب أقل نضجاً !

فمن المعروف أن اللغة المنطوقة تسبق دائماً اللغة المكتوبة ، وتكون أساساً لها . وما لم يدرك الطفل معاني ما في الكتب من كلام

مطبوع ، وما لم يكن متشوقاً إلى الكشف عما فيها من أفكار ، فلن يكون عنده (المسوغ) الذي يدعوه إلى أن يتعلم قراءتها[١] .

وهذا الأمر يدخل في إطار تثمين الكتاب والعلم واحترامهما ، فالقراءة استجابة لرغبة الطفل في أن يكتشف المعرفة بنفسه ، إذ إنها بوابته الشخصية إلى المعرفة ، ليتفاعل معها وينتقي منها ويربطها بما لديه أو بما ترتبط به في مجتمعه وليستقي منها ما يحتاجه .. أو بمعنى آخر ليقرأها !

وتنعكس القراءة عليه من خلال ناحيتين :

١ ـ في الناحية المعرفية : نمو المعرفة وإدراكها وفهمها .
٢ ـ في الناحية السلوكية ، دقة الملاحظة ، التوثيق ، النقد .

إضافة إلى ما تمثله من تفريغ لطاقاته بشكل سليم ومفيد ، وما ترفده به من طرق لشرح رغباته وتعليل سلوكياته .

ولكن متى يتعلم الطفل القراءة ؟! هذا السؤال المهمل بسبب الاتكالية ، من أهم جوانب القراءة ، فثمة نظريتان في هذا الموضوع ، كل منهما تخالف الأخرى ، وإن كانت كلتاهما مبنيتان على أسس تربوية ، ولكن لافتقاد التجربة الاجتماعية الخاضعة للدراسة تتفاقم أوجه الاختلاف ، فنظرية تقول إن الطفل يجب أن يأخذ وقتاً

(١) تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال ، أبو معال ، عمان ١٩٨٨ ، ص٤٩ .

طويلاً قبل أن نقحمه في مجال تعلم القراءة وتعاطيها ، بدعوى أن إرهاق كاهل الطفل بهذه الأمور مبكراً يجعله يمل منها بسرعة ، وكذلك يؤثر في أوجه النمو الأخرى سلباً[١] !

ونظرية أخرى تقول : إن الطفل إن لم يتعلم القراءة مبكراً فإنه سوف يفقد فرصته الأثمن في الحياة ، وأن السن المناسبة لتعلمه القراءة هي قبل الرابعة ، وإذا تمكن منها فإنه يكون مميزاً ، وإن تأخر تعلمه القراءة إلى ما بعد الرابعة من العمر ، فلن تعوض كل العلوم والمعارف التي يحصل عليها خسارته من جراء تأخير تعليمه القراءة[٢] !

فإلى أي الرأيين نميل ؟ وأيها نفضله على الآخر ؟

إن الرأي الأول يركز على حق الطفل في أن يستمتع باللعب والترفيه عدة سنوات قبل إقحامه في التعليم ، بل يستند على أهمية الترتيب المنطقي في تعليم الأطفال المعرفة ، فيرى ضرورة البدء بعرض صور معجمة (لا ترافقها الكلمات) ثم ربطها بالكلمات . ولكن شرط أن يبقى تعليم القراءة إلى ما بعد السادسة[٣] .

---

(١) راجع بصدد هذا الرأي الكتاب القيم للأستاذ عبد التواب يوسف : فصول حول الطفل والقراءة ، دار يمان ـ عمان ١٩٩٢ ، ص١٦ .

(٢) راجع بهذا الصدد كتاب غلين دومان : (علم طفلك القراءة) ، مصدر سبق أن أشرنا إليه .

(٣) فصول حول الطفل والقراءة ، مصدر سابق ، ص١٦ .

بينما الرأي الثاني يركز على ضرورة الاحتكاك المبكر بالقراءة ، كون احتكاكه المبكر هذا يمنحه القدرة على تطوير قراءته بحيث تصبح أكثر عمقاً وكثافة ، وهكذا يحصل على المعرفة بكثافة مدهشة !

التعارض الذي نتخيله بين الرأيين فيما يطرحانه زائف ، فما الذي يمنع أن تكون عملية تعلم القراءة بحد ذاتها متعة وفائدة في آن واحد ؟ إن اللعب والاستمتاع أهم وسائل الطفل للمعرفة إن لم تكن وسيلته الحقيقية الوحيدة ، وكلما كانت المعرفة مرتبطة باللعب والاستمتاع والإثارة ، كلما تمكنت نفسه أكثر .. لماذا لا نحول عملية تعليم القراءة إلى متعة حقيقية للطفل ، إن هذا الأمر بات الاقتناع به يسيراً ، وأكثر ما يدل على إمكان تحقيقه تعلق الأطفال بالحواسب الألكترونية (الكومبيوتر) التي تثير الطفل وتشوقه ، فيقبل عليها بنهم وحب يدهشان القائمين على تربيته .

إن طفل اليوم أصبح أكثر تميزاً من طفل الأمس ، ولعل هذا عائد إلى أن العملية التربوية أصبحت أكثر قرباً من الاستمتاع والإثارة .

ونشير هنا إلى التجربة التي قمنا بها بإصدار (لعبة القراءة) والتي أعطت نتائج أدهشتنا وإن لم تفاجئنا كثيراً ، وأكثر ما أدهشنا تلك الرغبة المتنامية عند الأطفال للحصول على المزيد[1] .

---

(١) لعبة القراءة للأطفال من ٢ ـ ٥ سنوات ، صدرت عن دار الفكر دمشق ، دار =

من مشكلات القراءة التي تواجه الأطفال ما يتعلق بالرسم القرآني ، وبالإملاء العربي . فالرسم القرآني ترسم فيه بعض الكلمات رسماً لا يوافق لفظها مثل : الزكوة ، الصلوة ، السموت ، الرحمن ... إلخ ، وهي وإن استسلم الطفل لاختلافها تثير في نفسه إشكالية . ولهذا نطرح السؤال حول ضرورة الحفاظ على هذا الرسم بشكل عام ؟! إذ إن القرآن الكريم إنما أنزل لفظاً ولم ينزل كتابة ، كما إن الرسم القرآني تطور خلال القرون حتى وصل إلى ما نسميه بالرسم العثماني ، وبعدها ثبت هذا الرسم ثباتاً لا مسوغ مقنعاً له ! فما الذي يمنع كتابة القرآن وفق قواعد الإملاء الحديثة طالما أن اللفظ محفوظ ومصان ؟! ولماذا نصر على عدم وضع إشارات الترقيم المتعمدة (النقط الفاصلة والواصلة(☆) ... إلخ) في متنه ، مع أنها تكون ذات فائدة كبيرة لتيسيرها سهولة القراءة والفهم ؟!

أما الإملاء العربي فثمة إشكالات كثيرة نتوارثها دون البحث في جدواها(☆☆) ومنها ما تختلف عليه بلاد عن بلاد عربية أخرى في

= الفكر المعاصر بيروت ١٩٩٢ . وقد أصدرنا نسخة معدلة في ثلاثة أجزاء تحوي كلمات أكثر وأدق وأفضل ، ط ١٩٩٦/٢ .

(☆) الواصلة : الكشيدة .

(☆☆) راجع بهذا الصدد المقترحات التي قدمها د . محمد علي السلطاني في كتاب (قواعد مقترحة لتوحيد الكتابة العربية) من إصدارات دار الفكر / دمشق / ١٩٩٥ .

رسمه ، وخاصة فيما يخص أحكام الهمزة والأحرف المزيـدة ، والأحرف المحذوفة رسماً والثابتة نطقاً ... إلخ .

إنها مشكلات حقيقية مهما تغافلنـا عنهـا ، ولأنهـا مشكلات فهي تحتاج منا إلى أكثر من وقفة تـأمل ، وإلى جهود حقيقيـة وفـاعلـة من أهل الاختصاص !

الطفل والكتاب :

يُعتبر كتاب الطفل من أهم الوسائط الثقـافيـة وأكثرهـا تـأثيراً ، ومع ذلـك نجـده من أكثر هـذه الوسـائـط عرضيـة للإهمـال والتردي ، ونعني بكتاب الطفل ما يقدم له ، وليس ما يكتب عنـه ، فمـا يكتب عنه يأخذ اهتماماً أكثر مما يكتب له ، ولعل هذا الأمر مرده إلى النزعـة الوصائية في التربية . وإن كان الاهتمام (بما يكتب عن الطفل) يشير إلى محـاولـة لتحسين الرؤى التربويـة وواقـع الاهتمام بـالطفـل ، فـإن إهمـال (مـا يكتب للطفل) يـدل على أن هـذا الاهتمام ليس جـادّاً كما ينبغي ، إذ سرعان ما ينسى ويطوى دون أن يفرز وعياً ملموساً .

فكتاب الطفل عرضة للتسفيه والتردي ، ولعل أكثر الدلائل على هذا الأمر شكوى المربين من ارتفاع تكاليفه وأسعاره ، مع أن مقـارنـة بسيطة للكتاب مع أي سلعة أخرى يحتاجها الطفل توضح أن الكتاب من أقل حاجات الطفل تكلفة ، وليس ثمـة مقـارنـة أصلاً بين تكلفتـه

وتكلفة السلع الأخرى التي يبتاعونها ، إن شعورنا بالعجز عن شراء الكتاب يعكس نظرتنا الدونية له[١] . وهذا يوضح أن الأمر لا يتعلق بسعر الكتاب ، بقدر ما يتعلق بتقييمنا ووعينا بأهمية الكتاب ، وإن كان كتاب الطفل مكلفاً وباهظ الثمن ، فإن مرد ذلك إلى إهماله العام ، ذلك أن سعر كتاب الطفل يتناسب عكساً مع إقبالنا عليه[٢] .

ومما يسهم في تردي واقع كتاب الطفل ، غياب رؤية تربوية تثمن الثمين ، وتوضح مثالب الغث ، فهو لا يخضع إلى تقييم حقيقي لا من قبل الأسرة ، ولا من قبل المؤسسات التربوية ، لذلك نجد الغث يزاحم الثمين . ولذلك نجد أن دور النشر تسعى إلى بهرجة إصداراتها أكثر من اهتمامها بما تتضمنه هذه الإصدارات .

مشكلة كتاب الطفل متعددة الجوانب ، ولا تقتصر على ما ذكرنا فقط ، فكتاب الطفل ما زال يفتقد تقييمه كإبداع حقيقي ، بل ما يزال مستبعداً عن قائمة أصناف الإبداع ، مع أنه في درجة الإبداع الصعب والعسير والمعقد ، وإن كانت بعض الأطراف تدعي اعترافها بكتّاب الأطفال كمبدعين ، وكتاب الطفل كصنف إبداعي ، فإن

(١) القراءة أولاً ، محمد عدنان سالم ، ص١٦٤ .

(٢) راجع : هموم ناشر عربي ، محمد عدنان سالم ، ص٢٨ ـ ٣٠ .

الواقع العملي يشير إلى أن الأمر لا يؤخذ بجدية ، ولا يتجاوز حدود الادّعاء النظري .. بل ما زال يجمع في قائمة المواد التجارية جنباً إلى جنب مع اللعب والألبسة والحلويات ... بل هو غالباً أقل منها قيمة عند معظمنا !

وهذه النظرة القاصرة واللامسؤولة على عيوبها ومثالبها ، يتحمَّل الكتّاب والمبدعون وزراً كبيراً فيها ، بتقصيرهم في الإبداع ، واغترار بعضهم بالنسخ التي تمَّ تسويقها من مطبوعاتهم ! وخاصة المطبوعات التي تتناول جوانب العقيدة الإسلامية ، فالإقبال على هذه المطبوعات إقبال عفوي غير خاضع للدراسة سواء أكان من قبل الكتّاب أو من قبل المربّين والقائمين على عملية التربية . وسنتناول هذا الأمر لاحقاً في حديثنا عن التربية الدينية . كما إن إصرار كتّاب الأطفال على التعامل مع الأطفال على أنهم أشخاص ساذجون وقدراتهم محدودة أمر في غاية الخطورة على الأطفال من جهة ، وكذلك يضر بفعالية كتاب الطفل من جهة ثانية ، فالكتابة للطفل ليست مجرد مجموعة من الحكايات و (الحواديت) ، إن طفل العصر يجب أن يقرأ عن مشكلات الكون[1] .

ولعل مشكلة كتاب الأطفال سببها النقص الكبير في دراسة الطفل ، إذ لم يجد بعضهم إلا الاستعانة بالدراسات الأجنبية ،

(١) فصول حول الطفل والقراءة ، مصدر سابق ، ص٥٦ .

أو الركون إلى المحاولة والخطأ ، أو الاستناد إلى ما هو شائع بصرف النظر عن صحته وخطئه[١] . وهذا يعني (بشكل أو بآخر) الغفلة الكبيرة والشاملة ، عند العامة وأهل الثقافة عن أهمية الطفولة وضرورة التنشئة السليمة . إن جدية الاهتمام بكتاب الطفل باتت أكثر من الضرورة الملحة ، والاهتمام الجاد ينبع أساساً من وعينا بهذه الأهمية . فكتاب الطفل مصمم لشخص مهم ، وليس من الضروري أن يكون كتاباً جديّاً ، فقد يكون كتاباً فكاهياً ، ولكن يتوجب أخذه مأخذ الجد ، وكتابته بجدية ، فأهمية القيام بعمل كتاب الأطفال بشكل جيد تفوق أهمية أي نوع آخر من الكتب[٢] .

وهذا الاهتمام بكتاب الطفل يقطع الطريق أمام الثقافة الوافدة ، والتي تصدرها ثقافات أخرى ، أو المنطلقة على أسس ثقافة وافدة ، فالذي يبدو الآن أن ما يقدم إلى أطفالنا من زاد ثقافي ، ينطوي ـ في كثير من الحالات ـ على مزيج من التناقض والغربة ، وعلى قدر كبير من الغثاثة والتشويه ، فلا هو تعبير عن قدرتنا وإنجازنا ، ولا هو في نهاية الأمر نافع لأبنائنا وبناتنا[٣] .

---

(١) ثقافة الأطفال ، الهيتي ، مصدر سابق ، ص١٩ .

(٢) كتب الأطفال ومبدعوها ، مصدر سابق ، ص١٦ .

(٣) ثقافة الطفل العربي ، حجازي ، مصدر سابق ، ص١٠١ .

الطفل وأدب الطفل :

ما زال أدب الطفل أسير عقول الكبار ، بل ويخضع لمقاييسهم دون أي اعتبار لتذوق الطفل . فالحالة السلبية للطفل (المتداخلة مع كل جوانب النمو والتنشئة) تجعل هذا الأدب أسير عالم الكبار ، وقلما نجده خاضعاً لرؤية من يكتب لهم أساساً .

بل إن هذا الأدب لا يزال أسير نزعات وشطحات توجهه وجهة معينة وتسقط صفته عن كل ما يخالف هذه الوجهة ، سواء أكانت وجهة أسلوبية أو فكرية ، وما يرد فيه من كلمات وتراكيب تبقى على أسس افتراضية تفتقد التجربة والبحث الميداني ، أو تغفل عن أهميتها . فليس من تصانيف مبدئية لطبيعة المفردات المرحلية ، فطرف يرى رؤية معينة ، والثاني يخالفه ، والثالث يخالف كليهما ... إلخ . وأحدهم يرى في أسلوب أنسنة الحيوانات والنباتات والجماد أسلوباً تشويقياً مفيداً ، وآخر يرى فيه أسلوباً تقليدياً سيئاً .. وكأنما يجب على هذا الأدب أن يكون ضمن افتراضات جازمة لا يحيد عنها ، حتى يكون مقدراً عند هذا الطرف أو ذاك .

وما نتصورة هنا أن أدب الطفل منتهك ومباح لغياب المقاييس النقدية العلمية ، وقلة التواصل بين الكتّاب والنقاد ، وإهمال التجربة التي تستجلي فاعليته ، ونقص الوعي العام تربوياً وأدبياً ! على الرغم

من الأهمية البالغة لهذا الوسيط التربوي الذي يتيح الفرص أمام الأطفال لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم ، ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال ، وتقبل الخبرات الجديدة التي يرفدها أدب الأطفال ... فأدب الأطفال يوفر سياقاً نفسياً اجتماعياً يراعي سمات الإبداع وينميها خلال عملية التفاعل والتمثل والامتصاص[(١)] .

ولذلك فإن أدب الأطفال سيبقى أسير نظرات ضيقة ، وتجارب غريبة عن واقعنا ، وافتراضات واهمة ، ونظريات غير علمية ، ورؤى منفصلة عن الواقع ، ما لم يأخذ دوره في التنشئة سواء أكان هذا الأدب مطبوعاً (كتب ـ مجلات ـ صحافة ...) أو مسموعاً ومرئياً (مسرح ـ تلفزيون ـ سينما ـ ...) ، وإذ يتحرر ـ نادراً ـ فإن ضيق الانتشار يهمش حتى هذا التحرر النادر !

ويمكننا إجمال فوائد أدب الأطفال فيما يلي من الجوانب :

١ ـ الجانب القيمي والأخلاقي : إذ يزرع القيم والأخلاقيات الخاصة بالمجتمع من خلال سياق يوضح الآثار الإيجابية للتمسك بها ، والآثار السلبية التي تنجم عن التخلي عنها أو إهمالها .

٢ ـ الجانب السلوكي والحركي : وذلك من خلال الآداب والسلوكيات التي يدعو إليها أو ينهى عنها ، أو من خلال تحليل

---

(١) أدب الطفل العربي ، د . حسن شحاته ، ص١٢ .

الأحداث بطريقة تبين أهمية الاتزان والتوازن ، وكذلك فإنها بما تزرعه من سلوكيات سليمة تدفع الطفل إلى المزيد من النشاط والحركة إيجاباً .

٣ ـ الجانب المعرفي والعلمي : بما يضيفه من معارف وعلوم تنساب عبر السياق بسلاسة وإمتاع . وبعض ما يأتي به يكون معرفة مباشرة يدركها الطفل في حينها (وقت قراءتها أو سماعها) ، وبعضه الآخر يكون مخفياً في السياق دون أن يشكل مشكلة للطفل ، ولكنه لا يكون بمثابة معرفة مباشرة ، وإنما خلفية لمعرفة لاحقة ، فمثلاً عندما نربط القصور في أداء عمل ما ، بتوقف الأعضاء المسؤولة عن هذا القصور عن عملها ، فإن المعرفة المباشرة التي يجنيها الطفل تكون واضحة (إهمال وكسل يؤديان إلى عاقبة غير مرغوبة) ، أما المعرفة غير المباشرة فإنها تكون في إعداده لتقبل فكرة الوراثة المكتسبة وضمور الأعضاء التي لا تؤدي عملها ، إذ إنه عندما يتلقى هذه الأفكار يكون أكثر قدرة على استيعابها حتى وإن لم يتذكر ما قرأه منذ زمن طويل أو قصير . ذلك أن الجانب المعرفي والعلمي في أدب الأطفال لا يقتصر على طبيعة المعلومات فقط ، إنما يمد الطفل بقدرة أكبر على الاستيعاب واستعمال آليات الفهم والإبداع .

٤ ـ الجانب اللغوي والجمالي : ينمي أدب الأطفال ثروة الأطفال اللغوية بطريقة أفضل كثيراً من الطرق التعليمية التلقينية ، لأنه

يدفع الطفل إلى البحث عن المعنى عبر سياق الجملة ، فتكون معرفته بالكلمة معرفة تجريبية يبذل خلالها جهداً يرسخ معرفته هذه ، إضافة إلى أن السياق يعرفه بالمعنى الدقيق المطلوب .

أما الجانب الجمالي فيكمن في الجماليات التي يطرحها أدب الأطفال سواء أكانت من حيث المفردات المتسقة نثراً أو شعراً ، أو من حيث الإيقاع والسلاسة والبساطة ، أو من خلال التصوير والوصف .

ولا بد من التأكيد على البساطة والوضوح ، لا لأن الطفل ما زال يعاني من فقر لغوي وأسلوبي ، بل لأن هذين الأمرين من أهم مواصفات الأدب الحقيقي ، فالأدب يقرب القيم والحقائق إلى نفوس الناس ، ونجاحه يقترن في قدرته على التواصل مع مختلف مستويات المجتمع ، لا فيما يتنطع له من بلاغيات وبيانيات صعبة ، ولا فيما يصطنعه من زخارف فارغة . فجماليته تكمن في تمكنه من إيصال الفكرة واضحة منطقية وبشكل جميل .

٥ ـ الجانب الاجتماعي : ينقل أدب الأطفال مشاهد اجتماعية مميزة وجديرة بالملاحظة إلى الطفل ، وبشكل يوفر له الغوص في جوانبها المتعددة ، وهذا الأمر ينعكس عليه ، فيصبح أكثر جرأة في دخول المجتمع ، وأكثر قدرة على فهم قوانينه وضوابطه وقيمه ، وأكثر إدراكاً لطبيعته وجوانبه ، وأكثر وعياً لمعرفة تحولاته وتبدلاته وحاجاته ، وأكثر حرصاً على أداء حقوقه واستحصال فوائده . وبذلك

يلعب الأدب دوراً فاعلاً في بناء الفرد بناءً اجتماعياً سليماً مقروناً بالالتزام والوعي .

هذه المتطلبات الاجتماعية توفر له حياة كريمة ، ويحصل عليها من خلال التحليل المبطن في سياق أدب الطفل من ثواب وعقاب . إضافة إلى ما يطرحه هذا السياق من انتماء صحيح إلى عقيدة أو قومية أو جماعة ...

٦ ـ الجانب النفسي : أدب الأطفال هو عبارة عن تجارب وخبرات ناجزة تقدم للطفل بشكل معين (يفترض أنه الأنسب) ، وهذه التجارب والخبرات توضح له جوانب كثيرة يؤثر غموضها في تركيبته النفسية ، إضافة إلى أن أدب الأطفال هو بمثابة تربية وعلاج نفسيين ، بل ربما يكون من أكثر أنواعها جدوى ، لأنه ينساب إلى قرارة نفسه دون إكراه وبقدر ممكن من المتعة والمعرفة غير المباشرة .

٧ ـ الجانب العاطفي والانفعالي : الاتزان في الجانب العاطفي والانفعالي من أكثر الأمور التي تسم الفرد بالعقلانية والموضوعية والعلمية من جهة ، وبالحرص الشديد على سلامة المجتمع بتركيباته وأفراده من جهة ثانية . فلا يكون تابعاً سلبياً (لشخصية أو بنية أو قيمة ...) ولا مناهضاً سلبياً لها ، بل يدخلها في دائرة عقلانية حريصة على مشاعرها وأحاسيسها في دقتها واتِّزانها .

إضافة إلى أن الأدب يوفر له التفاعل مع المحيط بإيجابية ، فينمو نمواً عاطفياً سليماً .

الطفل والتلفزيون :

إن التشكيك بوعي المربين في قضية علاقة الطفل بالتلفزيون يبقى قائماً ، طالما أن هذا الوعي لا يؤدي دوراً فاعلاً ، ولا يبدي مسؤولية عملية ، فمع التحذيرات المتواصلة من الاستسلام لمغريات هذا الجهاز ، نجد أن هذه التحذيرات سرعان ما تهمل وتطوى ، وتبقى مجرد آراء تفتقد التنفيذ العملي ، فالمربون يستسلمون للكسل عند انشغال أطفالهم بهذا الجهاز الذي غالباً ما يشكل : (متعة عقيمة) ، بل ويجدون أن هذا التعلق مفيد جداً ، طالما أنه يشغل الأطفال ، وبالتالي يمنحهم الراحة لساعات طويلة ! ولكن الآن وفي ضوء التقدم التكنولوجي الذي حوّل العالم إلى قرية صغيرة بالفعل ، تزداد أهمية هذه العلاقة وآثارها ، فالكم الهائل من المعلومات والمعارف والمشكلات وخفايا الحياة والكون ترد في أشكال مختلفة وغير منسقة وغير مبرمجة تماماً ، وكذلك فحملات التشويه الثقافي هي حقيقة لا مراء فيها ، وما نسميه بالحرب الإعلامية قد بلغت ذروتها تخطيطاً وتقنية ، وهي أقسى وأمرّ وأشنع من أي حرب أخرى ، ذلك أنها تهدم الإنسان من الداخل ، فتهدم المجتمعات وتفقدها بعدها الإنساني . ولا شك أن

الطفل هو المتلقي الأول لحملة التشويه الثقافي ، والمتأثر الأكبر بها ، سواء في حياته المدرسية وتعليمه ، أو في حياته العامة واستهلاكه للمثيرات الثقافية[١] .

ومن أكثر جوانب التلفزيون خطورة تأثيره وتحكمه بضوابط المجتمعات ، وخصوصياتها ، من خلال لعبة لونية صوتية تقتحم كل خلية فيه ، صانعة جوّاً من الإثارة التي لا تقاوم ، وكذلك تحكمه وتوجيهه لأذواق أفراد المجتمع وتوجهاتهم بما يفرضه عليهم ويفترضه فيهم ، وكذلك الحسّ الاستهلاكي الذي يساعد في تفشيه بين الأفراد حتى يغمرَ المجتمع كله من خلال الدعاية والإعلان عن منتجات تتسابق في لفت النظر (علماً بأن المستهلك هو الذي يدفع حتى أجور هذه الإعلانات وإن بشكل غير مباشر ، وفي بيان عن أحد المنتجات الشهيرة جداً من الأجبان يبين أن الثمن الذي يدفعه المستهلك يساوي : أجور الوسطاء والسماسرة + الضرائب + أرباح الشركة المصنعة + التكاليف الإعلامية + التكاليف التصنيعية ، والتكاليف الإعلانية لوحدها كانت عشرة أضعاف التكاليف التصنيعية) .

إضافة إلى أن التلفزيون يحمل سلوكيات مرافقه له كجهاز منزلي واجتماعي ، وسلوكيات يحملها عبر مواده وبرامجه ، وهي سلوكيات

---

(١) ثقافة الطفل العربي ، حجازي ، مصدر سابق ، ص٩٥ .

يصعب التحكم فيها ، وكذلك يصعب تقدير نتائجها بدقة . ولكن يبقى الجانب الأكثر إحراجاً ما يتعلق بالمفاجأة ، فحتى جداول البرامج والنشرات البرامجية المطبوعة أو المقروءة والمسموعة لا تبين ولا تفصح عن كنه هذه البرامج وما يتخللها من فواصل ، إذ لا يمكن توضيح كل ما سيذاع وينشر ، فحتى الإعلان (الذي يتخلل الفواصل والبرامج أيضاً) يحمل ما يؤثر سلباً وقد يكون هذا التأثير عميقاً وإن كان الزمن الذي يستغرقه خاطفاً !

هذا على فرض إمكانية التحكم في البرامج وانتقائها ، ولكن هذه الإمكانية في الواقع غير متوفرة ، وأمام التقدم التكنولوجي فإنه سيكون عسيراً تماماً .

وهذا لا يعني أننا ندعو إلى حجر ثقافي ، بل إن الاطّلاع على الثقافات الأخرى ضرورة لا ننكرها ، أما الثقافات التي نتلقاها بشكل عشوائي أو التي ترد لأغراض معينة ومبيتة ، أو التي تنسف أصول نقل الثقافة ، أو التي تحاول بسط هيمنة قيمها على الثقافات الأخرى ، هذه الثقافات تحطم خصوصية الفرد في الثقافات المغزوّة إعلامياً ، وخاصة الأطفال ، فالطفل أمام التلفزيون يقع في شرك مزعج (وخطير) ، وهو العيش في وهم أن الشاشة الصغيرة تنقل إليه الحقيقة والواقع[١] .

---

(١) التلفزيون والأطفال ، د . جان جبران كرم ، ص٤٠ .

ولعل هذا الأمر ينبه إلى ضرورة التحكم بطبيعة علاقة الطفل بالتلفزيون بشكل أساسي ، بحيث لا يكون الطفل مجرد متلقٍ سلبي ، وإنما يتفاعل مع المادة المعروضة بإيجابية ، فيحاكمها ولا يأخذ منها إلا ما يتبدى منسجماً مع الحقائق التي يعرفها ، ولعل الأمر يبدو في منتهى الصعوبة ، ولكن مبدئيّاً يمكن اعتماد زرع بذرة الشك عند الطفل تجاه كل ما يعرض عليه من خلال هذا الجهاز ، على أن يكون هذا الشك مَثاراً لأسئلته واستفساراته التي يطرحها على من هم أكبر منه سنّاً ، ليستقي منهم صلاحيتها أو حقيقتها ، وهذا لا يتم إلا بإتاحة الفرصة للطفل ليسأل ما يريد دون أن يسبب السؤال له حرجاً من خجل أو خوف ، مهما كانت طبيعة أسئلته . وإذا أدهشتنا أسئلة الطفل ، أو أثارت استغرابنا ، فيجب ألا تثير استنكارنا ، وألا تكون سبباً لتوبيخه ، بل سبباً لتشجيعه على معاودة طرح الأسئلة ، فطفل العصر قد فقد الكثير من براءته ، إذ إن التلفزيون اختصر عمر الطفولة ، ونقل الأطفال بغتة إلى سن أكبر[١] .

وتعلق الطفل بالتلفزيون يجب ألا يثير محاذيرنا ومخاوفنا فقط ، بل يجب أن نلتفت إلى أهمية استغلال هذا التعلق بما يفيده ويفيد التربية ، فالعملية التناغمية بين الطفل والتلفزيون لم تعد

---

(١) فصول حول الطفل والقراءة ، مصدر سابق ، ص٥٧ .

ظاهرة عفوية مجانية ، بل أصبحت صالحة للاستغلال في جميع الاتجاهات[١] . فتأثير التلفزيون على الطفل تأثير شامل ، يشمل مختلف جوانب المعرفة والسلوك والتنشئة ، إن المعرفة الآتية إلى الطفل عبر الشاشة قد تحوي من المشاهد والحوارات والقيم والقواعد الحياتية ما يخالف تماماً ما ينطق به الأهل ويوصي به المربُّون والمرشدون والتربويون ، وهذا ما يخلق نوعاً من الالتباس والتناقض يؤدي بالطفل نفسياً وعقلياً وتربوياً إلى حالة من الاضطراب والبلبلة[٢] .

وانطلاقاً من تأثير التلفزيون يجب أن ننتبه إلى جملة أمور لا بد منها لتحسين واقع علاقة الطفل بالتلفزيون منها ما يتعلق بالمجتمع ومؤسساته الإعلامية والتربوية ، ومنها ما يتعلق بالأسرة والمشرفين على تربية الطفل مباشرة . ومما يتعلق بالمجتمع والمؤسسات الإعلامية والتربوية :

١ ـ السعي إلى تقديم برامج مفيدة ومشوقة تجذب الطفل إلى الإرسال المحلي ، وتبعده عن قنوات الإرسال الأخرى وخاصة القنوات التي تؤثر فيه سلباً .

---

(١) التلفزيون والأطفال ، مصدر سابق ، ص٢٨ .

(٢) المصدر السابق ، ص٣٧ .

٢ ـ أن تكون البرامج مدروسة بحيث تكون قادرة على نفض القيم الرديئة والوافدة عن عقله باستمرار ، فتراكمها يؤدي إلى تثبيتها .

٣ ـ نشر نوع من الوعي الإعلامي والصحي في التعامل مع جهاز التلفزيون ، عبر التلفزيون والمؤسسات التربوية .

٤ ـ تدارك علل البرامج المحلية وخاصة ما يوجه منها للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، فعرض سياق قصصي عليه لا يعني إتخام هذا السياق بالمعارف والقيم ، إنما ضرورة أن يكون السياق منسجماً مترابطاً ، ذلك أن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع تتبع سياق القصة .. إنما يدرك المشاهد (المعروضة عليه) كما لو كان كل منها مستقلاً عن الآخر وغير مرتبط به [١] .

٥ ـ تنسيق البرامج وأوقات إذاعتها بحيث نتلافى إطّلاع الطفل على ما لا يجب أن يطلع عليه في شكله المعروض ، وذلك من خلال التفصيلات البرامجية . وتقدير الأوقات التي يتزاحم فيها الأطفال على الأجهزة ، كذلك بنوع من التحذيرات المبطنة (غير الواضحة للطفل) الموجهة إلى أهله ومربيه لكي يبعدوه بطريقة سليمة عن متابعة بعض البرامج التي تؤثر فيه سلباً ، مع الانتباه إلى أن التحذير

---

(١) الأطفال مرآة المجتمع ، مصدر سابق ، ص٣٣٧ .

يجب أن يسبق المادة المعروضة بوقت كاف ، ليكون إبعاد الطفل أكثر يسراً وأقل إثارة للشكوك والفضول .

٦ ـ إخضاع الإعلانات التي تبث إلى نوع من الضوابط ، وخاصة ما يبث منها في أوقات تزاحم الأطفال على الجهاز أو من خلال برامجهم .

ومما يتعلق بأهل الطفل وذويه وأسرته :

١ ـ تصحيح علاقة الطفل بالتلفزيون ، فالحجر لا يفيد ، كما إن الإهمال يؤدي إلى أخطاء فاحشة في بناء شخصيته .

٢ ـ تنمية هوايات الطفل ومهاراته ليستغرق فيها وتغطي له أوقات فراغه .

٣ ـ التصرف السليم أمام الطفل ، فاستسلام الأهل للتلفزيون وتعلقهم به ، يرثه الطفل ويصبح سلوكاً أساسياً لديه .

٤ ـ تحديد عدد المحطات التي يمكن للأسرة متابعتها والاقتصار على ما هو مفيد منها (وخاصة أن التقنيات الحديثة توفر هذا الجانب) ، فالمحطات المحلية أو العربية مثلاً أكثر أماناً من المحطات الغربية بالنسبة إلى واقعنا ، لأن موادها خاضعة للمراقبة . وتحاول أن تكون منطلقة من القيم الاجتماعية الخاصة .

٥ ـ تنظيم أوقات الأسرة يومياً ، وتوزيعها على أن يكون التلفزيون له وقت محدد يومياً يتوافق مع البرامج المفيدة (وهذا السلوك ممكن تطبيقه إذا كان جارياً على كل أفراد الأسرة) .

إضافة إلى خطوات كثيرة تختلف من أسرة إلى أسرة ، يمكنها التخفيف من الأثر السلبي للتلفزيون ، وتنمية الآثار الإيجابية له . وخاصة فيما يتعلق بالتربية ، فالتربية السليمة تدفع الطفل إلى تقدير الأمور تقديراً قريباً من الصحة ، فلا يتعرض للضغط أو الكبت التعسفي . والتربية الدينية والخلقية تسهم إسهاماً أساسياً في حماية الطفل من الآثار السلبية للتلفريون ، وتخفيف أثر كل مامن شأنه أن يهدف (أو يؤدي) إلى تشويه الطفل .

الطفل والألعاب :

إن معظم ما يستقيه الطفل من معارف يأتي عبر مفهوم اللعب ، فاللعب يمتعه ويجعله مقبلاً على المعارف ، كما أنه يمثل تجاربه الأولى في الحياة ، فيكتسب من خلال لعبه أساسيات سلوكه وتفكيره ، إذ يتيح اللعب لتصوراته أن تختبر على أرض الواقع ، كما إنه يتيح للطفل إسباغ ما يتخيله على الواقع ، فتنفرج آفاق الخيال والإبداع أمامه . والألعاب التي تعينه على تحقيق متعة أكبر ، تعرفه على الحياة ، وتحمل له من القيم والتوجهات ما تعجز عن نقله الوسائط الأخرى

بذات السهولة ، ذلك أن اللُّعب تدس له المعارف والقيم والعادات دون أن يشعر بها ، بل وأحياناً دون أن يشعر مربوه أيضاً ! فألعاب الأطفال ليست وسائل حيادية أو بريئة ، إنها من الوسائط الثقافية البالغة الأثر ، ومما يؤسف له أن هذه الألعاب لم تدخل في عداد الوسائط الثقافية من وجهة نظرنا العامة ، ولذلك تظل أبواب أسواقنا مشرعة على مصراعيها للمواد المنتجة أجنبياً بدون حدود ولا قيود(١) .

وتمتلئ أسواقنا بألعاب مستوردة ، أو مصنوعة محلياً على غرار نماذج مستوردة ، ولكن بشكل رديء غالباً ، وهي غالباً ما تكون مجسمات ونماذج مصغرة ودمى لشخصيات خيالية أو معروفة في عالم الطفل أو حيوانات أو آلات وأجهزة ووسائل مواصلات ، أو ألعاب تركيبية ، أو ألعاب الطاولة (الحظ ، الذكاء ، الثقافة العامة ...) ، أو نماذج من الأسلحة والآلات الحربية مصنوعة من اللدائن ، أو ألعاب حركية أو متحركة ، أو ناطقة ، أو مرئية ، أو حاسوبية... إلخ .

وجلّ هذه الألعاب ينطلق من أسس لا تمت بصلة إلى واقعنا ، تحمل للطفل سلوكيات وقيم مغايرة ومختلفة ، عن خصوصيتنا ، ومع

---

(١) ثقافة الطفل العربي ، حجازي ، مصدر سابق ، ص٦٠ .

ذلك لا نستطيع مواجهتها وتلافيها ، فهي أساسية في حياة الطفل ، وكذلك فإن ألوانها المثيرة وأشكالها المحببة وتقنياتها المدهشة ، وما تقدمه من إمتاع وتسلية ، يغري الطفل وذويه . أما البدائل المحلية فغالباً ما تكون مشوهة ورديئة ، ولا تقارن بالمستورد ، لذلك لا يقبل الأطفال عليها إقبالهم على الألعاب المستوردة .

ولأن الألعاب ضرورة يمليها واقع الطفولة وطبيعتها ، لا بد للطفل من أن يحصل عليها ، بل ربما يكون لحرمانه منها تأثير ضار جداً به ، ومعظم أمراض التصابي التي تصيب كبار السن في بعض المجتمعات (فيقبلون على ألعاب الأطفال وسلوكياتهم وطباعهم) يردها العلماء النفسانيون إلى حرمان هؤلاء الناس من طفولتهم أثناء الطفولة ، إذ لم تتيسر لهم الألعاب ولا مارسوا طفولتهم كما ينبغي ، ولذلك فإن المرحلة المحرومة تعود إلى الظهور بسبب نقص في تكامل التجربة الحياتية . فالألعاب هي وسائط تربوية ثقافية ، وليست ترفاً ولا هي أدوات لإلهاء الطفل وإسكاته ، فكلما كان عالمه أكثر غنى بهذه الوسائل ، وكلما كانت تجاربه أكثر تنوعاً ، كلما تعززت ألفته بمجابهة العالم والتعامل معه عقلانياً[٥] .

وكثرة المحال المخصصة لبيع الألعاب في المجتمع قد يكون له دلالات

---

(١) المصدر السابق ، ص١٦٢ .

متعددة منها : الوفرة الاقتصادية ، أو الرغبة في حجز الطفل ، أو تراجع الأواصر الاجتماعية ، أو نقص الساحات والأماكن المخصصة للهو الأطفال ... إلخ .

إلا أنه من المفروض أن تكون هذه الكثرة نابعة عن وعي بأهمية توفير الألعاب للأطفال ، وخاصة الألعاب التربوية . وثمة خطوات لا بد منها في هذا المجال حتى تتعمم فائدته وتتعمق ، وتتراجع مساوئه :

١ ـ إيجاد البدائل المحلية الموافقة لطبيعتنا وقيمنا ، دون الإخلال بالشروط الفنية المميزة ، أو الإثارة والمتعة التي تسببها ، أو بما تقدمه من معارف .

٢ ـ الاكتفاء باستيراد المفيد من المصنوعات الأجنبية بعد دراستها من كافة الجوانب من قبل مختصين .

٣ ـ دراسة تأثير هذه الألعاب صحياً وجسدياً على الأطفال ، وما قد تسببه من مخاطر جسيمة لهم .

٤ ـ إدراك أن الألعاب ليست لمجرد الإلهاء ، إنما الغاية منها هي المساهمة في نموه العقلي والجسدي والنفسي والحركي . لذلك يجب البحث عن الألعاب التي تسبب المزيد من المتعة المفيدة لا المتعة العقيمة .

٥ ـ تخفيف الضرائب المختلفة ، بل وحذفها نهائياً ، مع وضع قيود على الأسعار والمساهمة في تخفيفضها لتكون الألعاب في متناول الأطفال جميعاً على اختلاف منابتهم الطبقية ومستوياتهم المادية .

٦ ـ ضرورة تطوير هذه الألعاب لتواكب التقدم العلمي التكنولوجي والمعرفي .

٧ ـ نبذ الألعاب القائمة على أساس الحظ والمصادفات فقط .

٨ ـ مشاركة الطفل اهتمامه هذا ، ليكون على ثقة بأنه يعمل شيئاً معتاداً بل إبداعياً .

٩ ـ الحرص تماماً على السلوكيات المرافقة لهذه الألعاب بحيث توجه الوجهة السليمة .

١٠ ـ التركيز على تنمية الروح الجماعية للطفل ، والحرص على عدم استغراق الطفل في طبع انعزالي بانشغاله لوحده مع ألعابه .

إضافة إلى خطوات أُخرى تتبدى من خلال التجربة الخاصة مع الطفل أو مجموعة الأطفال ، وكلما كان الوعي التربوي مرتفعاً وعميقاً ومتأصلاً ، كلما كان هناك نوع من الدقة في اختيار الألعاب للأطفال . بل من الضروري جداً أن تكون وسائل التعليم ضمن مواصفات تجعلهم يتناولونها ويتداولونها كألعاب ممتعة ومسلية .

الطفل والمهارات :

المهارة تتعلق بجوانب النمو الحركية والعقلية مباشرة وتتداخل أيضاً مع جوانب النمو الأُخرى ، وهي التجلي الملموس لنمو الطفل وقدراته ، وكذلك من عوامل هذا النمو ، وهي رافد هام جداً من روافد ثقافته ، ذلك أنه في اهتمامه بمهارة ما (وخاصة إذ يلقَ اهتمامه هذا عناية من قبل مربيه) فإنه يندفع أكثر نحو المعارف التي تعينه على إتقان أفضل ، إضافة إلى ما تمده به هذه المهارة من المعارف والسلوكيات المرافقة لها . فمهاراته هي التي تدفع قدراته وملكاته نحو الاكتمال ، لينخرط في سلوك إبداعي .

والمهارات تدفع الطفل مبكراً نحو التوازن بين ما هو جمالي وما هو وظيفي ، إذ إن مهاراته تكون ظاهرة ، وهذا يعني أنه سيتعرض لعمليات تقييم وتقويم مباشرة من قبل أسرته ومجتمعه ، والتوجه الاجتماعي العام يصب (وإن بشكل نظري أحياناً) في صالح التوازن بين الجمالية والنفعية ، أو النفعية العامة المقترنة بالجمالية . سواء أكان الموضوع يتعلق بسلوكيات أو مواد أو أفكار . أما الجماليات المفرغة من النفع فتضيع بين المثاليات واللاجدوى ، والنفعيات المفرغة من الجماليات والروحانيات الإنسانية ، لا تصمد كثيراً أمام رغبة الإنسان المستمرة في أن لا يكون آلة أو رقماً مجرداً من أحاسيسه .

وكلما نمت مهارات الطفل ، تتاح له فرص أفضل للتواصل مع المجتمع ، واكتساب المزيد من الخبرة ، إذ تجعله هذه المهارات قادراً على قياس مدى فاعليته وحضوره في المجتمع ، فهي تُنبئ عن قدرته في التأثر والتأثير في المجتمع ، والدور الذي يمكنه أن يقوم به في إطار الجماعة الإنسانية ، أي تمهد له السبيل ليكون فرداً إيجابياً بنّاءً متفاعلاً ، له حضوره ومكانته وفرادته ، وهذا ما يجعله يتصف بالاتزان ، ويخلق في نفسه نوعاً من الثقة بطاقاته وملكاته ، ويفتح له المجال لتحقيق الحد الأقصى من طموحاته وأحلامه ، إضافة إلى ما تشكله هذه المهارات من اكتفاء حياتي وذلك من خلال اختصار حاجته إلى الآخرين لأداء أعمال يمكنه القيام بها بنفسه .

وهذه المهارات التي تكون ذهنية / عضلية ، تشكل عنده حافزاً نحو التوجه المهني والحياتي ، فيدخر الطفل طاقاته لتحقيق هذا الطموح في أحسن حالاته ، وكذلك تبرز مواهبه وقدراته المميزة والخاصة .

الطفل والتعليم :

في عموم المجتمعات والدول في العالم نجد تأكيداً على أولوية التعليم بالرعاية والاهتمام ، ومن المعروف (وخاصة في البلدان النامية الساعية إلى النهضة) أن وزارات التعليم هي وزارات مستهلكة وغير منتجة ،

أي تأخذ من خزينة الدولة ولا تضيف إليها ، بل ربما تكون أكثر الجهات استهلاكاً لخزينة الدولة .

ومع ازدهار المجتمع تزدهر الجهود التعليمية وتتوسع ، وذلك لما للتعليم من أهمية في حياة الفرد والمجتمع ، فكما أن الغذاء ضروري لنمو الجسد وتكامل وظائفه ، كذلك التعليم ضروري لنمو القدرات العقلية وتوازن الحاجات النفسية ورفد المَلَكات وصقل المواهب . إلا إن الأهم في التعليم هو المناهج التعليمية ، التي أخذت منذ القديم اهتماماً وافراً وحتى الآن ، وإن كان هذا الاهتمام متبايناً لتباين الصفات الحضارية ، والأنماط المادية ، والمستويات الفكرية .

فالمناهج تتغير بتقدم المعرفة ، وتحولات الظروف ، ونوعية الحاجات والمواصفات المرحلية للأمم في مجالات المعرفة والحياة . فثبات المناهج سواء في المادة أو الأساليب نوع من الجمود والغفلة ، فلا المادة تبقى ثابتة ، (إذا يضيف إليها العلم كل يوم جديداً ، أو ينسف تصوراً قديماً ويدحض نظرية سابقة ، ليأتي بجديد يغيِّر المفاهيم) ، ولا الإنسان يبقى ضمن إطار مواصفات حتمية جازمة وثابتة (فهو يتغير بنظرته وطبيعة إدراكه ونوعية حاجاته وأسس مفاهيمه وسيرورة حياته) .

وكلما توسع العلم وانفتحت آفاق جديدة للمعرفة ، أصبح هاجس

المناهج التعليمية المزيد من التبسيط في الأساليب والطرق التعليمية ، ليتيسر للأطفال التواصل مع محيطهم ، والاستعداد لمستقبلهم الزاخر بالجديد ، وكلما نما الوعي الاجتماعي ، أصبحت الثقافة الشعبية أكثر قرباً للمنهجية العلمية ، وسبق أن أشرنا إلى الدور الفاعل الذي يقوم به المعلم (كممثل للمنهج التعليمي ، وكمنفذ لخططه أيضاً) ، وخاصة عندما لا يحمل في شخصه موروثات شعبية تخالف المعارف والحقائق العملية التي يعلمها . إضافة إلى تأثير نوعية العلاقة بين المعلم والمتعلمين على سيرورة العملية التعليمية . إذ إن هذه العلاقة كلما كانت أوطد ، كلما كانت العملية التعليمية أيسر وأنفع . وكلما سعى المعلم أو سعت المؤسسة التعليمية إلى توفير المزيد من التفاعل في العملية التعليمية ، أو كلما ابتعد كلاهما عن الطرق التقليدية (المبنية على أساس أن طرف إيجابي يمد أطرافاً سلبية بما يمكنه من المعلومات) ، كلما اكتملت العملية التعليمية وأثبتت فاعلية وتأثيراً أكثر تميزاً وفائدة . وكلما تنوعت مناهج العملية التعليمية ، كلما كانت المعرفة أوثق وأفضل ، وكلما تميز الطفل بالمزيد من الرؤية العميقة والشاملة لمختلف الأمور والقضايا والمشكلات والمواقف التي تواجهه .

وخلاصة القول إن أهمية التعليم تنبع من أهمية مناهجه ، وأهمية المناهج تأتي من خلال تنوعها وغناها وشموليتها واستجابتها لطبيعة الأطفال من جهة ، إضافة إلى تحولاتها وتغيراتها المواكبة للتحولات

والتغيرات التي تطرأ على المعارف والعلوم وظروف المجتمع وثقافته من جهة ثانية ، إضافة إلى احتساب المدى المأمول للمجتمع والمستقبل المطلوب له في أسس هذه المناهج من جهة ثالثة .

القسم الثاني

التنشئة واتجاهات التربية

*اتجاهات التربية الدينية
*اتجاهات التربية الاجتماعية
*اتجاهات التربية الفنية والجمالية
*اتجاهات التربية الثقافية والفكرية
*اتجاهات التربية الجنسية
*اتجاهات التربية الصحية

في القسم الأول من الكتـاب قمنـا بمقـاربـة بين مفهـومي التنشئـة والتربيـة ، وفي عنوان القسم الثـاني عـدنـا إلى نوع من الفصل بينهما ، ذلك أن اتجاهات التربية تشكل بتنوعها وتداخلهـا عمليـة التنشئـة التي يخضع لها الفرد في نشأتـه منـذ البـدايـة وحتى يصبح راشـداً . وعمليـة التنشئة هي نوع من ممارسة الأفكار التربوية بشكل مباشر أو مضمن أو عفوي ، يمارسه المربون من خلال ذهنية جماعية ، غـالبـاً مـا تكون في حالة من الجمود ، إذ يمضي أولياء الأمور والمربون فيما وجدوا بين أيديهم من طرق ووسـائـل دون تـدقيـق فيهـا ، ولا مـا تتطلبـه مرحلتهم المتغيرة .

أما جوانب التربية واتجاهاتها ، فهي في إطار عملية التنشئة بشكل عـام ، ولكن ضمن أطر أو حقـول معينـة تشكل عنـاصر انتماء الفرد إلى الجماعة أو المجتمع ، وهي جوانب ذات طبيعـة إشكاليـة ، متـداخلـة مع الأزمات الوفيرة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية المعاصرة ، وقـد يكون لكل جانب منها من التفصيل ما لا تفي بـه عشرات الأبحـاث والكتب

المتخصصة والتحليلية . إلا أننا نحاول لم شتاتها في هذا القسم ما أمكننا ذلك ، مع ذكر بعض الإشكالات كأمثلة ، وليست على سبيل الحصر ! سواء أكانت دينية أو اجتماعية أو فكرية ... إلخ .

وإذا لوحظ اقتصارنا على ذكر السلبيات دون الإيجابيات ، فهذا لا يعني إغفالاً للجوانب المتميزة والخاصة ، ولكن إيماناً منا بأن الإحسان والإتقان في مجال التربية والحرص على سلامة التنشئة ، ليس تفضلاً ، إنما هو واجب حثيث كما أسلفنا القول . فلا شك أن كل جانب من هذه الجوانب يحمل إيجابيات وفيرة جداً ، ولكن هناك أيضاً سلبيات وفيرة ، ولا شك أن بعض الجوانب ظاهر صريح ، والآخر مبهم وغامض ، ولكنها جزء من واقع حقيقي ومعاش ، لا بد للبحث العلمي أن يستجلي مبهمها وعللها ، ليُسهم في تحقيق رؤية تربوية سليمة .

القسم الثاني

التنشئة
واتجاهات التربية

الفصل الرابع

اتجاهات التربية الدينية

* تمهيد
* الثواب والعقاب
* العدل والرحمة
* الواجب والإحسان
* الجنة والنار
* مشكلات التربية الدينية

* تمهيد

العقلية الدينية السائدة لا تعبر عن الدين تماماً ، إنما تعبر عن طريقة فهم الدين وتعاليمه ، والعقلية الدينية الحديثة بشكل عام تعاني مشكلات لا علاقة لها بمبادئ أو قواعد دينية ، بقدر ما تتعلق بطرق تقليدية في فهم الدين ، وأهم هذه المشكلات ظاهرة الانتماء اللاواعي ، والاستثناء الموجود لا يشكل نسبة مؤهلة لإسقاط هذا التعميم ، فثبات الأحكام والتشريعات الاجتهادية الصادرة عن رؤى وقتية آنية مرتبطة بأحوال آنية ، وجمود وسائل الاتصال مع الزمن ومتغيراته وتحولاته ، والغفلة عن مواكبة العلم والمعرفة ، ومصادرة الآراء الأخرى وتسفيهها ، وتصفية متبنيها (على نحو ما نلحظه عند بعض الجماعات المتطرفة) ... كلها أمور لا نجد لها أساساً إثباتياً في الدين (وخاصة في الدين الإسلامي) ! فالاجتهاد والحث عليه والحض على خوض غماره بالعلم والمعرفة ، وعدم الإكراه في الرأي والمعتنق والعقيدة .. إلخ ، دلائل جازمة تدين هذه الصفات التي تلبسها العقلية الدينية المعاصرة .

وهـذه الأمور إضـافـة إلى سوء فهم الجوانب الإيمـانيـة الغيبيـة ، والتفسير الاتكالي للقضـاء والقـدر ، والتـأويلات المسوّغـة والمتـوازيـة والمتصـالحـة مع نزعـات مغلقـة أو مصـالح خـاصـة ، والتحـايـل على النصوص والأحكام ، وتسويغ الأعمـال المنـافيـة لجـوهر العقيـدة بتبني معـانٍ مغـايرة لمعـاني الأحكام والتشريعـات ، وإحلالهـا محـل المعـاني الأسـاسيـة المقصـاة دون سبب يمس مصـداقيتهـا ... هـذه الإشكالات وغيرها الكثير .. جميعهـا تقف عـائقـاً أمـام استيعـاب العلم ، وحركـة التاريخ ، وقوانين التحضر .

الطفل الـذي ينشـأ في بيئـة دينيـة يفطر على إدراك مقـاييسهـا وأحكامها ونظم المعرفـة الخـاصـة بهـا ، فيتشكل منـذ غضـاضتـه ضمن منهجيـة معينـة تؤدي بـه إلى نموذج عـام ، نـادراً مـا ينفرد عن سـواه بتحـولات جـذريـة في الآراء ، وإذا مـا انفرد فضمن حـدود وجـوانب محدودة ، غالباً ما تشكل تناقضاً مع جوانبه الأُخرى .

فمن أسس التربيـة الـدينيـة : بنـاء الأسرة بشكل سليم يكفـل ترابطها ، ويضمن قيـامهـا بـدورهـا الفـاعل في التنشئـة الصحيحـة ، وإدراك حق الطفل فيا هو حـق لـه ، والحرص على تربيتـه وتنشئتـه وتـوجيهـه بـالشكل الأنسب الـذي ينـاسب العصر ويحـافـظ على الخصوصية في آن معاً . لذلك فإن الحرص الظـاهر في الفكر الإسلامي

ـ على اختلاف توجهاتـه ـ على دور التربيـة ، يعني دعـوة إلى الـوعي التربـوي الـذي يعني فيا يعنيـه دراسـة الآثـار المترتبـة على تطبيقـات التربيـة (سـواء أكانت شعبيـة غير ممنهجـة ، أو أكاديميـة ممنهجـة) ، وبيان أسبابها وعواقبها . ولأن العمل يستند إلى النية القـائمـة وراءه ، فهذا يعني أن الهـدف أهم من الوسيلـة شرط ألا تكون الوسيلـة مجحفـة بحق فرد أو مجتمع ، وأن يكون الهدف سامياً ومطلوباً للجميع ومتوافقاً مع مصلحة المجتمع ككل . ولـذلـك قـال أحـدهم : « لو قضت مصلحـة النوع البشري كلـه أن يقتل من أجلهـا طفل بريء حتى تتحقـق هـذه المصلحة ، لكان قتل هذا الطفل بحد ذاته جريمة كبرى ! » .

والتربيـة المعـاصرة قـد لا تقتـل الأطفـال ، ولكنهـا قـد تقتـل الطفولـة في الفرد ، وكـذلـك تحطم الفرد لأنهـا لم تزوده بمـا يجعلـه في مستقبلـه فرداً ينعم بـالمعرفـة والعلم والإيمـان والطمأنينـة والفـاعليـة والإبداع والسعادة والصحة .. إلخ .

فالاعتقاد الديني أساس نظرة شـاملـة ، ذلـك أن الأديـان تحمل نظرة كونية تتداخل مع الذات والوجود والنظـام الكوني ، وليس من خلاف حول أهمية وتأثير المعتقدات الدينيـة التي تبلور الأفق الروحي والذهني للطفل من خلال تحديد النظرة إلى الكون والوجود والذات .

وهذا البعد الإيماني في امتداده الماورائي ، يربط الطفل بوحدة الجماعة وتراثها بروابط وثيقة[(١)] .

ولكن الإشكالات المسقطة على جوانبه ، والتصورات القائمة حول مبادئه وتعاليمه ، والعقلية التي تحجزه ضمن تصور شخصي قاصر ، تثير إشكالات متفاقمة بنية وتأثيراً وامتداداً . ومن أهم إشكالات التربية الدينية : حجر الأجيال الجديدة ضمن المفاهيم الاجتماعية التقليدية أو التفسيرات الاجتهادية الوقتية ، التي كانت متوافقة مع طبيعة التشريع في زمن ما سابق .

وعلماء المسلمين تنبهوا إلى هذه الناحية وأكدوا على ضرورة استيعاب منطق الزمن والتغيير ، وضرورة إدراك أن الأجيال اللاحقة تحيا زمناً غير زمان الأجيال السابقة لها . فحاولوا ترشيد شكوى الأجيال من الأجيال التي تليها ، والتي توصم عادة بالمروق والخروج على نهجها والتمرد على مبادئها وقيمها ، لمجرد مواكبتها لعصرها !!

ويبدو أن هذه الشكوى قديمة جداً ، إذ عثر على ورقة من البردي تعود إلى أيام الفراعنة ، وقد كتب عليها أحد الآباء متحسراً وهو يقول : « آه .. لقد فسد هذا الزمان ، إن أولادنا لم يعودوا كما كنا أنقياء .. إن كل واحد منهم يريد أن يؤلف كتاباً » ![(٢)]

---

(١) ثقافة الطفل العربي ، حجازي ، مصدر سابق .

(٢) ثقافة الأطفال ، الهيتي ، مصدر سابق ، ص٣٤ .

وعلماء التربية الأفذاذ نبهوا إلى هذا الاختلاف بين الأجيال سواء في المعرفة أو في المفاهيم ، وأكدوا على أنه اختلاف طبيعي ، وأن مجابهته وعدم الإقرار به لا يورث إلا التفكك والجهل ، بل أكدوا على أنه أمر ضروري ومطلوب ، وهو لا يعني خروجاً عن نهج السلف ، إنما مواكبة لاتساع المعرفة ، وتعتُّق التجربة ، وتراكم الخبرات الإنسانية عبر العصور ، ذلك أن تطور وسائل الاتصال والتواصل ، وترشيد العقل والسلوك ، والنزوع نحو الأفضل والأسمى باستمرار هو نوع من السير في البشرى الإلهية عندما تساءلت الملائكة عن الجنس البشري ، في مطلع ولادته وانبثاقه إلى الوجود كخليفة لله في الأرض ، ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعلَمُونَ ﴾ [البقرة : ٣٠/٢] .

ويبدو أن نظرة المشرفين على تربية الطفل مثل نظرة الكثيرين ممن لا يثقون بمستقبل الجنس البشري لا تخرج عن إطار الرؤية الناقصة للملائكة ، إذ أنهم ينظرون إلى خلفهم على أنهم مفسدو الأرض من بعدهم .

وإذا كانت ثقة المولى عز وجل ـ الكامل في صفاته ـ في الإنسان (المفتقر إلى الكمال في بنيته الجسدية والمعرفية بشكل عام) قد وصلت

إلى هذه الدرجة من التأكيد والاستبشار اليقيني ، فكيف تسوغ الأجيال نظرتها المرتابة إلى الأجيال اللاحقة ؟!

ومن إشكالات التربية الدينية التصورات التي تورثها البيئات والمناهج الدينية حول الإيمان بالله وصفاته إلى الأجيال اللاحقة ، إذ يتعرض الطفل منذ غضاضته إلى نوع من الترغيب والترهيب غير المدروسين ، إذ يصوِّر المولى عز وجل على أنه (سبحانه) واقف بالمرصاد يترصد الأخطاء والعثرات للإيقاع بالبشر ذخيرة ووقوداً لنار جهنم . إن مفهوم الرحمة شبه مغيب في الفكر التربوي الديني السائد مع أنه المفهوم الذي يجعل الأطفال أكثر قرباً إلى الآداب والتعاليم ، وأكثر إدراكاً لماهية الوجود ، وأكثر قدرة على وضع التصورات الشاملة المناسبة ، **إن التفنن في الحديث عن العقاب ونار جهنم يضر بالطفل أيّما ضرر** ، ويشكل عائقاً كبيراً أمام فهمه الصحيح لروح التسامح والرحمة والإنسانية ، التي قلما يخلو منه مبدأ ديني أو إنساني ، وربما لو راجعنا بعض مفاهيمنا العملية بصدد العدل والرحمة والثواب والعقاب والجنة والنار ، لكنا أكثر تعقلاً وفاعلية في استثمار هذه المفاهيم والاقتراب من حقيقتها .

الثواب والعقاب :

الثواب في المفهوم الإسلامي ليس نتيجة مؤجلة تماماً لعمل

الخير ، وطلب الثواب في الحياة الآخرة لا يعني أن الثواب غير مطلوب أو غير محقق في الحياة الدنيا ، إن الثواب مرتبط بالخير وفعله والعبادات (التي تحض على التمسك بعمل الخير بدورها) . وثواب عمل الخير بالضرورة هو ثواب قد يأخذ منحى اجتماعياً بانعكاس آثاره الإيجابية على المجتمع ، أو منحى فردياً بانعكاس هذه الآثار على الفرد دون أن تضر بالمجتمع ، ولذلك فإنه يعني في آن واحد ثواباً دنيوياً يتجلى في الآثار الإيجابية الجمة التي يحصلها الفرد مع مجتمعه ، وثواب أخروي ينعكس عليه ويقيد في سجل أعماله التي يجزى بها ويكافأ عليها . أما العقاب فهو في شكله الدنيوي والأخروي لا يخلو من الحرص على خير المجتمع وإحقاق الحق وإقامة العدل . فهو ليس مجرد قصاص ، ولا هو في إطار العلاج حصراً ، ولكنه مقرر أساساً للوقاية والاعتبار به ، وهذا ما يوضحه الحرص الشديد على التشهير بالعقوبة ، فليس ثمة عقوبة إسلامية في الخفاء ! وليس هناك أي حدّ في السر ، إنما من موجبات إقامته : العلانية والتشهير .

كما أن العقاب في الفكر الإسلامي والتشريع لا يدخل في إطار معالجة الأخطاء إلا من باب الوقاية منها ، إذ يقيد العقاب بشروط تضعه عن المحقوق إذا لم يتحقق أي منها ، مثل ضرورة الإثبات ، ونفي الشبهات ، وعلانية الجريرة المعاقب عليها ... إلخ ، وكذلك ربطه بأخلاق وآداب إسلامية تسهم في وضعه عن المحقوق مثل

(ضرورة الستر والحضّ عليه ، مبدأ العفو عند المقدرة ، التوبة والاستغفار .. إلخ) ، كل هذه الأمور تدل دلالة واضحة على أصالة الفكر الإسلامي وعقلانيته في التعامل مع الأخطاء والجرائر والجرائم البشرية ... النابعة أساساً من قصور إنساني ونشأة غير سليمة ، فالإثبات مطلوب وإذا لم يتم فإن المدعي القائم بالدعوى يحاكم بحد القذف والتشهير اللذين يؤثران في مصداقيته أمام الناس . ونفي الشبهات أيضاً ضرورة لإقامة الحد ، بل هناك أمر بالحرص على درء الحدود بالشبهات « ادرؤوا الحدود بالشبهات »[1] ، ذلك أن الرسول ﷺ أكد أن الخطأ في الحكم عفواً ، خير من أن يكون خطأ في العقاب « فإن الإمام لأن يخطئ في العفو خير من أن يخطئ في العقوبة »[2] .

وعلانية الجريرة والعقاب أهم أسباب إقامة الحد ، فهو يعني إحقاق العدل علانية ، وكذلك يمثل درساً جماعياً لمن تسول لهم

---

(١) حديث موقوف على ابن مسعود ، كما قال الحافظ ابن حجر في التلخيص الحبير ، أو عن عمر موقوفاً عليه بإسناد صحيح ، كما قال ابن حزم في كتاب الاتصال . ومما يؤكد معناه الحديث : « ادفعوا الحدود عن عباد الله ما وجدتم له مدفعاً » . أخرجه ابن ماجه من حديث أبي هريرة في الحدود ، باب الستر على المؤمن ودفع الحدود بالشبهات رقم (٢٥٤٥) .

(٢) أخرجه الترمذي في الحدود ، باب ما جاء في درء الحدود ، رقم (١٤٢٤) . ومن قبيل هذا قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه : « لئن أخطأ في الحدود بالشبهات أحب إليّ من أن أقيمها بالشبهات » . ذكره ابن أبي شيبة من قول عمر .

نفوسهم ارتكاب الموبقات ، ليرتدعوا خوف الفضيحة (التي قد تقلق راحتهم طوال عمرهم) إذ يفتقدون ثقة الناس ومودتهم .

وستر المعصية لا يعني البتة إشاعة روح النفاق ، ولكنه يمثل حلاً في منتهى الإنسانية ، لما يحتويه هذا الأمر من إدراك للطبيعة الإنسانية الموسومة بالقصور والضعف مهما بلغت من درجات الاكتمال ، وكذلك فإن هذا الأمر يمنع تفشي المعصية إلى درجة قد تصبح معها عادة وتقليداً ، وربما مفخرة ! ذلك أن الستر يبقيها في إطار الموبقات ، أمّا الإفصاح عنها وإعلانها فهما يؤثران مع الزمن في بنية المجتمع إذ تعتاد عليه الأجيال كأمر طبيعي في نهاية المطاف . ومبدأ العفو عند المقدرة وخاصة إذا كانت المعصية لا تزال محصورة ولم تصل إلى القاضي أو الإمام أو تصبح حقّاً عاماً ، منفذ آخر لمنع إجراء العقوبة دون أن يشكل عدم إجرائها إساءة إلى بنية المجتمع . وما يعد به الإسلام من ثواب لمن يقدم على العفو والتسامح عند المقدرة ، حث آخر على إقصاء العقوبة والرأفة بالإنسان ، والتوبة النصوح بين الفرد ونفسه ، إضافة إلى الكثير من المخارج التي تسقط العقوبة ، وتدفع بها بعيداً عن مواطن التشفي والانتقام والتعذيب ، تؤكد أنها إذ تقام وتُجرى ، فإنما للعبرة والوقاية وعدم إشاعة الخطأ أو استساغته أبداً ! هذه الأسس التي جاء بها الإسلام حولت العقوبة من صيغها التعسفية

إلى صيغها العدلية والوقائية ، ورسخت لها فكرة علمية متنورة لتكون العقوبة بحد ذاتها فكرة رحمة ، لا فكرة نقمة .

وإذا أُقصيت فكرة الرحمة عن العقوبة فهذا له دلالة أساسية هي أن الواقع يحفل بفهم خاطئ للنصوص وروح الدين الحقيقية . أو إذا أجريت ضمن نطاق يشمل غير المتنفذين وأصحاب الاعتبارات . كذلك فإن هذا الأمر لا يدل على حقيقة العقوبة في الإسلام ، إنما يشير إلى فساد في تطبيق القانون في شكله السليم .

والثواب أيضاً من أخطر الأمور المؤثرة على بنية الفرد ، وإذ تشوَّهُ فكرته ، فإنه يتحول إلى نوع من الإفساد وخلخلة البنية الإنسانية ، سواء من حيث التفكير ، أو السلوك . إذ أنه عندما يقدم ويطبق بشكل غير مسؤول وخارج اعتباراته ، يورث الفرد أخلاقاً وطباعاً تقلل من فاعليته كعنصر في المجتمع ، بل وتحد من إحساسه بالانتماء إلى المجتمع ، وتقضي على روح التعاون والمسؤولية لديه ، فعمل الخير هو خدمة شخصية من الفرد لشخصه بالدرجة الأولى ، وليس مجرد تفضل على الآخرين ، وما نشعر به من جحود أو نكران للجميل عند الآخرين لا يدل على مساوئ الآخرين ، إنما يدل على الفهم الخاطئ والقناعة غير المكتملة ، إنه دلالة على أن ما نقوم به من أعمال (الخير) يدخل في إطار المقايضة ، وليس الفضل والإحسان ، (حتى

إذا كانت المكافـــأة ليست من جنس العمـــل أو مستـــواه ، لأن طلب التقدير أيضاً فيه نوع من المقايضة !) .

أمـا الثواب في الآخرة ، فقـد يصبح مـادة للتجـارة في الـدنيـا ، (على نحو ما عرف بصكوك الغفران ـ مثلاً ـ في أوربة) ، فباسمـه قـد تجري عمليات تحـايل واستغلال وإفسـاد واسعـة النطـاق ، وذلـك من خـلال تـأويـلات وتفسيرات مغرضـة لأنـاس مغرضين يعرفـون كيف يستثمرون هـذا الأمر بطريقـــة تـدر عليهم الفـوائـــد حتى لـو أضرت بالمجتمع !

وفكرتـا الثـواب والعقـاب سـواء أكانتـا بـالشكل الـدنيـوي أو الأخروي ، بحـاجـة إلى دراسـات مستفيضـة ومركـزة ، وخـاصـة في التربية ، وذلـك لوضعها ضمن التصور الصحيح ، الـذي يتيح الفرصـة بشكل أوفر لبناء الإنسان بناء صحيحاً . فالطفل لحداثة سنه ومعرفتـه وتجربته ، لا يؤاخذ بأعماله كما يؤاخذ الفرد الراشد ، ومقدمات الأعمال (المنكرة) لديه ناقصة تماماً ، ولكن مقدمات الخير يفطر عليهـا منـذ ولادته ، والأجدر أن نحبب إليه هـذه الأعمـال بحـد ذاتهـا ، لا أن نشير إلى العقاب الوخيم الـذي ينتظر غير القـائمين بهـا ، وإذا كان لا بـد من ربطها بـالثـواب والإثـابـة ، فيجب أن نربطها بثـواب يحصـل عليـه بنفسه لمجرد قيامه بهذه الأعمال ، وذلك من خلال تأكيد وجوده الفعال

الإيجابي ، فما يفعله لا يدخل في إطار أنانية ضيقة ، وكذلك يجب ألا يثير لديه أحاسيس الجحود ونكران المعروف ، بتعويده على أداء هذه الأعمال دون أن ينتظر العرفان من الآخرين ، سواء أقدّروا له ذلك أم لم يقدّروا . لأن مجرد الإحساس بالجحود يدل على نقص في تصور فعل الخير !.

العدل والرحمة :

ما يتصف به المولى عز وجل من العدل والرحمة ، قد يثير في النفوس تناقضاً خفياً ، وذلك لأن كلاً من الفكرتين قد تبدو متناقضة مع الأخرى إذا أُخذت بمفردها ، ولكن البحث عن تواشجهما وتآلفهما واكتمالهما في الذات الإلهية يوضح عظمة هذه الذات من جهة ، ويدعو إلى مزيد من التأمل في كنههما كفكرتين لا بد للإنسانية أن تسعى إلى مقاربتهما في آن واحد إذا ما أرادت التدرج في سلم الأفضل والأسمى من جهة ثانية ، بل إنهما يوجهان إلى سلوكيات وأفكار أكثر اكتمالاً وأكثر رسوخاً .

فالرحمة فيما يستوجب العدلُ فيه الشدةَ إحقاقاً للحق ، تهدمُ العدلَ . والعدلُ فيما تستوجب الرحمةُ فيه التخفيفَ من شدته قبولاً للتوبة ، يهدم التراحمَ ، والمولى عز وجل إذ يضع الرحمة فيما يخص العبادات وفيما يخص الإيمان به وطاعته ، والانتهاء عن نواهيه ، بمجرد

أن يتوب العبد ويستغفر ربه ، لا تشكل رحمته نقضاً لأسس العدل ، ولا تجاوزاً لحق من حقوق عباده ، بل فضلاً وتكرماً منه ، إذ أنه يتجاوز حقاً من حقوقه أو أكثر من خلال الرحمة الكاملة التي يتصف بها جلّ جلاله ، أما إذ يتعلق الأمر بحق لأحد عباده على الآخر ، فإنه يشير إلى العدل مقياساً وحيداً ، ويربط التجاوز بشدة العقاب إحقاقاً للحق . وهذا تفسير صفتيه ﴿ اعلَمُوا أَنَّ اللهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ وَأَنَّ اللهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ [المائدة : ٥/٩٨] .

وإساءة فهم العدل والرحمة ينعكس في أمور حياتنا وسلوكنا وطباعنا ، فعندما يتعلق الأمر بإنسان ما ، يريد أن يصفح عن آخر تجاوز حقاً من حقوقه ، فهذا من باب الرحمة ، ومما لا يعارض العدل ، أما أن يصفح عن حق لغيره ، فهذا نقض للعدل ، وتشويه لمفهوم الرحمة ! فالرحمة فضل وتكرّم ، أما العدل فهو حق وواجب ، والواجب يُستبدى على الفضل إذ يتعارضان ، بل إن إحقاق الحق هو رحمة بصاحب الحق (الأجدر بالرحمة من المحقوق) لئلا يضيع حقه . وإشاعة التصور الصحيح للعدل والرحمة في المناهج التربوية وأسس التربية سواء في الأسرة أو المجتمع ومؤسساته ، يساعد الطفل على فهم صحيح لما يدور حوله من أحداث ، إضافة إلى السلوك السليم الذي ينتهجه في ضوء هذا الفهم .

الواجب والإحسان :

عندما تشيع الصفات السلبية في المجتمع ، يبدو الواجب وكأنه نوع من الفضل والإحسان ، وهذا بسبب تصور عام يفتقد الدقة في تحديد الواجب والإحسان ، فالواجب هو حق صريح لفرد أو مجتمع ، أو لما تقتضيه مصلحة الفرد والمجتمع ، أما الإحسان فهو تنازل الفرد عن حق من حقوقه ، أو قيامه بعمل من الأعمال المفيدة دون أن يكون واجباً عليه .

والفرد الملتزم بكريم الخلق ، والمترفع عن سفاسف الخلق والسلوك ، هو فرد يقوم بواجبه ، وليس ـ كما نتصور ـ يحسن إلى الآخرين ، إنما يحسن إلى نفسه ، إذ يمنعها مما يعيبها ، ومن تجاوز حقوق الآخرين .

والطفل ، يجب أن يُنشأ منذ صغره على أن الواجب هو حق من الحقوق المفروضة عليه ، وليس من باب التكرم والتفضل ، أما الإحسان فهو خلق كريم يستحسن أن يتمسك به ، وأن يقوم به كلما تمكن من ذلك . ومعظم الأديان تركز على ضرورة الالتزام بالإحسان لتتقارب القلوب ، والقرآن الكريم يشدد على ضرورة الإحسان إذ يدفعه إلى مقام الواجب الحثيث ﴿ إنَّ اللهَ يَأمُرُ بالعَدلِ والإحسَانِ وَإيتَاءِ ذي القُربَى ﴾ [النحل : ١٦/٩٠] ، فأمر الله عباده بالإحسان

صريح تماماً في هذه الآية ، والحرص على التفريق بين الواجب والإحسان لا يعني أن الإحسان ليس بواجب ، ولكنه يدل على أن الواجب يؤدى أولاً ، ومن ثم يكون الإحسان ، تماماً كما يُقدم العدل على الرحمة ، وبيان هذا الأمر للطفل يزرع في نفسه أنه إذا أخلّ بالواجب فإنه يكون فرداً سلبياً ، أما إذا قام بالإحسان بعد إتمام الواجب فإنه يكون فرداً متميزاً جديراً بالثقة والاحترام والمودة .

الجنة والنار :

الجنة والنار ، حيث عاقبة الفرد ونتيجة اختباره في الدنيا ، فإذا أفلح ؛ نال الرضى وفاز بالجنة ، وإذا تمادى وتطاول وأخلف وأهمل وأنكر ؛ ناله السخط وابتلي بنار جهنم ، هذا باختصار ما تقوله الديانات السماوية عامة ، وإن كانت في فلسفاتها وأخلاقياتها ومعاملاتها وضوابطها ترسم طرقاً مختلفة نحو العاقبة . فهما (الجنة والنار) مما يرد دائماً في أبواب الثواب والعقاب الأخروي ، إضافة إلى صيغ المبالغة في وصف أمور وأحوال دنيوية ، وكلاهما خاضعان لنزعات الخيال في تصورهما ، إذ إنهما بشكل عام : مكان يحفل بالملذات والأطايب والرغبات ، وكل ما هو جميل ، يسمى الجنة . ومكان آخر يجمع كل ما يسوء الإنسان من العذاب والألم والقبح والحرمان ، ويسمى جهنم . وإذا كانت النصوص الدينية الأساسية تصف هذين

المكانين بمواصفات مختصرة ، فإن الخيال الشعبي أطلق العنان للتصورات ، لتبالغ في إسباغ تصورات متضافرة ، تعتمد كون الجنة مكان للالتذاذ الخالد يشمل كل ما يخطر في بال الناس من ملاذ ورغبات ، وتعتمد كون جهنم مكاناً لكل ما يسوء الإنسان وكل ما يفرّ منه !

والمفاهيم الشعبية تنطلق من ظروف وقيم محيطة ومعاشة ، ففي حين يتخيل أبناء الصحراء مثلاً الجنة مكاناً بارداً فيه ظلال الأشجار وينابيع الماء القراح والثمار الشهية ، نجد أن ثقافات البلاد الباردة تتخيله مكاناً دافئاً فيه شمس ساطعة أبداً تغمر الجميع بضوئها . أما جهنم فتنال قسطاً أوفر من حديث الخيال الشعبي ، ولكن تتقارب التصورات حتى تتحد ، ولا تختلف إلا من حيث تخفيف قسوة هذا المكان الرهيب المرعب المؤلم ، باختصار تعداد وسائل التعذيب والألم وفترات العقوبة ، ومدى مغفرة الخالق لعباده !

وإذا نتناول هذين المفهومين في ضوء التربية وتأثيرهما فيها ، نجد أنها يؤثران إلى درجة كبيرة في فهم الحياة الدنيا ، وليس فقط الحياة الأخرى ، فشحن الجنة بملاذ منافية للطبيعة الإنسانية ، هو نوع من زرع الانحراف في النفس الإنسانية ، وكأنما نقول : إن هذه الملاذ هي أمور طبيعية وأساسية ، ولكن الإنسان يضحي بها في الدنيا ليحصل عليها في الآخرة !

وكذلك شحن جهنم بالعذاب والقسوة والتصورات الممعنة في المبالغة ، يخلق القسوة في نفس الإنسان ، ويزرع في نفسه أن جبروت المولى عز وجل ، هو جبروت تسلطي ، بل ربما يجعله يتصور أن الله عزّ وجل مجرد جلاد يترصد الضحايا للإيقاع بهم وجعلهم وقوداً لنار جهنم !

إن مفهومي الجنة والنار من أهم مقومات الأديان ، ومن أكثر عوامل إنسانية الإنسان تأثيراً ، وأكثر ما يدعو الإنسان إلى الصدق والإخلاص والثقة بأن العدل لا بد قائم ، فإن ظَلَمَ ينال جزاء فعله ، أو ظُلِمَ فيعاد له حقه . فكلا الجنة والنار يدعوانه إلى المبالغة في فعل الخير دون أن ينتظر عرفاناً من أحد ، وأن يحتاط كثيراً لئلا يخطئ في حق نفسه أو غيره حتى ولو لم يلحظه أحد . لأن أعماله تحصى في السر والعلن ! بل إن المجتمعات التي تفتقد الإيمان الديني والإيمان بالآخرة والعاقبة ، يتحول أناسها إلى نوع من العلاقات النفعية السطحية ، وتصبح المراوغة وطرق التحايل على القانون والتقاليد والتشريعات أموراً ذات دلالة على الذكاء والنجاح والتميز !!!

ولا نبالغ إذ نقول إن فكرة الحساب أنقذت البشرية من صراع الغاب ، ودفعت بها في مدارج الرقي والتحضر ، وكذلك ـ وهذا هو الأهم ـ وضعت الإنسان تحت أنظار خفية ، ترصد كل أعماله صالحها

و طالحها بدقة متناهية ، ليحاسب عليها بشكل عادل . ولكنها أنظارٌ تُدركُ ضعفه ، وتنظر إليه بعين الهداية والإصلاح ، وتتمنى له السداد والرشاد .

وطرح هذين المفهومين في التربية ، يلزما التفكير في ضرورة طرحها ، ونتائج هذا الطرح ، إضافة إلى طرق ووسائل الطرح ، فالطفل لم تكتمل حاجاته بعد ، وكذلك ما يزال قاصراً عن حمل مسؤولية (ذنوبه) ، هذا إذا كانت تشكل ذنوباً ، ولذلك لا بد من الوعي التربوي المتبصر والحاذق والدقيق أساساً لأي طرح ، فالجنة مفهوم قريب إلى نفسه مكان مليء بالعطف والرعاية والحنان والطمأنينة .. إلخ من المواصفات التي يجب أن تحيط به في أسرته ومحيطه ، **أما النار فإنها تثبطه** وهو لا يزال غضاً إذ لا تؤثر فيه بشكل إيجابي ليكون فرداً يحتاط من الوقوع في أسرها ، **وإنما تؤثر فيه بشكل في منتهى** السلبية ، إذ تتملكه هواجس الخوف والرعب ، وتتداعى أسس القوة الشخصية لديه ، ويميل إلى سلوك من الحيرة والخنوع والتذلل والرهبة .. إلخ .

وعندما يشب الطفل قليلاً **ربما يكون للنار أو جهنم تأثير أفضل** إذ تقدم له البيانات على أنها مكان قصاص فيه عذاب وألم وقذارة تليق بالنفوس المريضة العاصية ، **أما في الأعمار الصغيرة فلا تذكر سوى**

الجنة لتكون تفسيراً جمالياً لحوادث قاسية (كالموت مثلاً) .. إذ يصور الموت كمرحلة يغيب فيها الشخص المتوفى في مكان آخر أعده الله للصالحين حيث ينعمون بالراحة الأبدية ، وليس كغياب غير مفهوم أو كقانون طبيعي في منتهى القسوة ! وإذا ذكرت جهنم فدون تفنن في وصفها ، إنما كمكان تكرهه النفس البشرية .

وكذلك فإن الجنة قد تكون مثاراً لخيال الطفل ليسعى ويعمل باتجاه كل ما هو جميل ، ولتحقيق ما يمكن تحقيقه من نعيمها على الأرض ، ولا نعتقد أن الجنة والنار بما توحيان به من دلالات تخصان الحياة الآخرة فقط ، إنما وصفهما وتأكيد حتميتهما كعاقبة لحياة الدنيا ، يسهم إسهاماً كبيراً في تحويل الحياة الدنيا بحد ذاتها إلى نعيم أو جحيم بحسب أعمال البشر أفراداً وجماعات ! بل إنها كنتيجة لأعمال الإنسان تسهمان في بناء ما يقاربهما في الحياة الدنيا ، فالصالح حياته نعيم في نعيم مهما قاسى وعانى ، ذلك أن طمأنينته توفر له سعادة تفوق أي سعادة أخرى تتعلق بأمور محسوسة ، والطالح مهما امتلك من وسائل الثروة واللذة والرغبة فإنه يبقى محاصراً بفقدانه للطمأنينة الكاملة ، الأمر الذي يشقيه مهما توفرت له من وسائل محسوسة .

مشكلات التربية الدينية :

ما نلحظه من تطرف أو تكاسل وتهاون أو ضِعة وتخلف في

واقعنا ، إضافة إلى الجهل والأزمات والتبعيـة .. إلخ ، من الأمور التي يتهم كل طرف بها الآخر ، مع أن أسبابها وجذورهـا من صنع الجميع ، إلا أن كل طرف يحـاول التنصـل ويرمي الآخرين بـالمثـالب والاتهامـات . والتربيـة الـدينيـة سواء أكانت في تصـورهـا الشعبي أو المؤسسي مع ما تقدمه من تربية إيجابية ونشأة أخلاقيـة ، إلا أنهـا تسهم (وبخطأ في التصور) أيما إسهام في تردي الواقع . وبالتـالي تكون مما يقف عائقاً في وجه التربية الدينية بحد ذاتها .

فالتعصب الـديني مثلاً من أخطر مـا يواجـه الـدين بحـد ذاتـه ، ذلـك أن أكثر مـا يسيء إلى أي دين ، تلـك النزعـات المتطرفـة ، التي تتخذ شعائر وشعارات دينية غطـاء لهـا ، ويكفي أن هـذه النزعـات تهدم ركناً رئيسياً تجمع عليه الأديان على اختلافها وتباينهـا ، ألا وهو مبدأ التسامح والتعامل بالحسنى ، بل إن ما يميز الأديـان أنهـا انطلقت من التسـامح أسـاسـاً للتصور الشـامل : للـذات ، والوجود ، والكون ونواظمه . ومـا شـاب بعضهـا في فترات مـا من العنف والقسوة لم يكن وليد الدين ، إنمـا وليـد نزعـات فرديـة أو جمـاعيـة ، وجهت التعـاليم الدينيـة في إطـار من التـأويلات التي تبيح لهـذه النزعـات أن تمـارس تسلطها . والأنبياء الذين ترتبط الأديان بهم ، هم دوماً أنـاس وادعون طيبون في منتهى التسامح والإنسـانيـة ، يعـاملون حتى أعـداءهم بعين

الرحمـة والاستغفـار « اللهم اغفر لقومي ، فـإنهم لا يعلمـون »[1] ، ويخـاطبون النفوس عن طريق العقل والحكمـة ، بـل إن الحـزم الـذي يبدونه تجاه الفساد واللاتعقل ، حزم مشبوب بالتودد والرحمـة والأمل بـالإصلاح وطلب المغفرة للخـاطئين ، ذلـك أنهم يتلمسـون الأعـذار ، ويبحثـون عن الأسبـاب لاجتثـاثهـا ، قبـل إرشـاد النفـوس إلى سبـل الصواب والصلاح .

أما كيف تنشأ النزعات المتطرفة ، فلا شك أنها نتـاج فهم سـائـد يخالف طبيعة الـدين ، فـالتبـاين بين حقيقـة الـدين وطريقـة فهمـه يؤدي إلى تخلخل في بنيـة التفكير ، وأصحـاب النزعـات المتطرفـة قـد تكون غلواؤهم نتيجة مصالح ضيقة أحياناً ، ولكنهم غالباً مـا يسيرون في تطرفهم نتيجـة إيمـان خـاطئ أو مريض ، وللوقـايـة من التطرف لا بـد من بنـاء الإيمـان بشكل صحيح وعقلاني ، ابتـداء من بنـاء نظم سليمـة للتفكير ، إذ لا يمكن لفكر مريض أن ينتـج سلـوكاً سليمـاً ! وعندما تقوم التربية بهذا الدور وتبني الإيمان الصحيح فإنها دون شـك تمهد لواقع سليم ومعافى .

والجوانب الإيمانية بحد ذاتها تحوي جانباً غيبياً واضحاً وبيّنـاً ، إذ لا يمكن لأي تشريع أن يتخلى عن الجانب الغيبي ، فحتى التشريعـات

(١) أخرجه البخاري في الأنبياء ، باب ﴿ أَمْ حَسِبْتَ أَنَّ أَصْحَابَ الكَهْفِ والرَّقِيمِ ﴾ ، رقم (٣٢٩٠) . ومسلم في الجهاد والسير باب غزوة أحد ، رقم (١٧٩٢) .

المادية والوضعية لم تتمكن من إقصاء الجانب الغيبي على الرغم من ادعاءاتها المتكررة بالابتعاد عنه ، وعلى الرغم من محاربتها ونقدها لهذا الجانب ، فالوعود التي كانت تعد بها وتبشر بها لم تكن سوى وعود غيبية ، ولكن عندما ندقق فيها نجد أنها وعود تفتقد الثقة إلى درجة كبيرة لأنها رهن بتحولات الإنسان وقدراته ، أما الوعود الدينية فهي أقرب إلى النفس ، إذ يكفي أنها مرتبطة بخالق قادر يتصف بالقدرة والكمال والإبداع والخلود ..

ولكن المؤسف أن الفكر الديني الشائع يضع الجانب الغيبي حجر عثرة في طريق البناء والتحضر والتطور ومواكبة العلم ، وذلك بركونه إلى الجبرية والاتكالية ، ونوع من الصوفية المغرقة في الاستسلام والتقوقع والتصومع والرهبانية ، هذه الأمور التي تبالغ حتى تخالف أسس الدين ، بل وتشوهه وتعطله .

والقضاء والقدر بحد ذاتها من الممكن أن يتحولا إلى نوع من الفكر المميت إذا لم يصلا على حقيقتها الدينية إلى الناس ، إذ هما لا يعنيان أن الإنسان مسير ، ومهما أكدنا على أن الإنسان مخير ، فإن الفكرة لن تكون ذات جدوى دون ربطها بتصور صحيح عن القضاء والقدر .

ومما يعيب الفكر الديني الشائع سيره في التقليد والتبعية بشكل

سلبي ، اعتماداً على قاعدة القدوة الحسنة ، ولكن بشكل مشوه ، إذ يعمد هذا الفكر إلى ترسيخ نوع من التقليد الأعمى ، بينما القدوة الحسنة تعني الاقتداء بمنهج الصالحين والمميزين من الأنبياء والأولياء والقادة والعلماء الأفذاذ ، لا الركون إلى تقليد شكليات ظرفية ، فالاقتداء بالرسول الكريم ﷺ ، اقتداء بمنهجه ، أما من يصر في ضوء القواعد الصحيحة الحديثة أن يأكل بأصابعه الثلاث أو أن يشترك مع غيره في طبق رئيسي واحد ، فإنه لا يمثل الاقتداء السليم ، فالأمر يتعلق بسلوك اجتماعي محبب إضافة إلى قاعدة صحيحة أفضل ، وما أمر به الرسول ﷺ : « سمِّ الله ، وكُل بيمينك ، وكل مما يليك »[1] لا يعني ثبات طريقة تقديم الطعام ، بل تمثل هذه الأوامر في ضوء العصر ، ولا شك بأن حقيقة الوعي الصحي في هذه الأحاديث تدل في عصرنا هذا ضرورة أن يأكل الفرد بيمينه (التي يستخدمها للطيبات من الأفعال عموماً) ، وكذلك استخدام الملعقة الخاصة وبشكل مهذب وباليد اليمنى ، وكذلك أن يصب من الطبق الرئيسي مما يليه ، في طبقه الخاص .

---

(١) أخرجه البخاري في الأطعمة ، باب (التسمية على الطعام ، والأكل باليمنى) ، رقم (٥٠٦١) ، ومسلم في الأشربة ، باب (آداب الطعام والشراب وأحكامها ، رقم (٢٠٢٢) .

فالقواعد الصحية والذوقية متحولـة ومتطورة ، والنص القرآني أو النبوي أو ما يتعلق بمصادر التشريع والأحكام والآداب من النصوص ، لها غاية معينة هي الأفضل ، ولتمثل الأفضل لا بد من تمثل روح هـذه التعاليم وغاياتها الأساسية !

والثياب أيضاً تثير مشكلة أحياناً ، إذ يعمد بعض أصحاب الفكر الديني الضيق والمتشدد إلى استنكار كل الثياب التي لا تماثل ثياب النبي ﷺ وصحابته ! بدعوى أن الاقتداء هنا واجب تماماً حتى في الناحيـة الشكلية من جهة ، ومن جهة أخرى يدعون أن مخالفة هذه الثياب هو نوع من الولاء والتبعية لأمم أخرى ، وخروج عن المنهج الإسلامي في السلوك .

وعندما ندقق نجـد أن التعـاليم الـدينيـة لم تحرم شكلاً معينـاً من أشكال الثيـاب ولكنهـا يسرت فهماً صحيحـاً لـدى المجتمع وأفراده بـأن اللباس كرامة الإنسان ، وستر عورته تسـامى بـه عن سـائر المخلوقـات الأخرى ! ومـا أمر بـه من ستر للعـورة لا يخـالف ضرورة البحث عن الأفضـل والأكثر عمليـةً وراحـة طـالمـا أن الأمر في حـدود الشرع أولاً والذوق العام ثانياً .

ونريد أن نوضح هنـا أمراً آخر هو الفـارق بين العري والتعري ، فستر الجسـد من العري هـو تكريم لـلإنسـان ، أمـا تربيـة النفس على

اجتناب التعري فهو خلق كريم ، والجانب الأخلاقي يتعلق بالتعري لا بالعري ، فما فائدة الثياب التي يرتديها شخص ما إذا كان سلوكه وحديثه منصباً في جانب التعري والتلميح ، أما نبذ العري فهو جانب يحفظ كرامة الإنسان ، ذلك أن الإنسان العاري يشعر أن كرامته مهدورة وإنسانيته مهانة !

وفي التربية الدينية السائدة نجد تركيزاً على ستر العري أكثر من نبذ التعري بينما المفروض أن تواكب الحضّ على ستر العري ، تربية تحث الفرد بدرجة أشد على اجتناب التعري وسلوكياته المشينة ، ولهذا يجب أن يكون مفهوم (السترة) واضحاً وقيمياً وليس شكلياً فحسب !

ومما يعيب الفكر الديني السائد أيضاً التداخل الغريب بين التعاليم الدينية والعادات والأعراف الاجتماعية ، إذ تعتمد التربية الدينية الكثير من العادات ، وتعاملها معاملة التعاليم ، فتفرضها بشكل ملزم دون البحث في جدواها وحقيقتها وصحتها .

وثمة ملاحظة أساسية نستغرب تفاقمها في جوانب الفكر والسلوك والتربية الدينية ، وهي الطابع التزهدي المفرط والذي غالباً ما يكون مجانباً حتى لأساسيات التزهد ، فإقصاء كل ما هو جميل وطيب ، والميل إلى الغلظة والخشونة ، سلوك منتشر وخاصة عند المتزمتين ، بل يصل الأمر أحياناً إلى درجة أنهم يستنكرون على الآخرين أي

خروج عن هـذا المسلـك ، مـع أن القرآن الكريم والحـديث النبـوي الشريف وسيرة الرسول ﷺ وصحـابتـه (رضي الله عنهم) ، كل هـذه المصادر تدل على وجوب إنصاف النفس « وإن لنفسك عليـك حقـاً ، فصم وأفطر ، وصل ونم »[١] ، والنفس تتطلب الطيب والجمـال ، بـل إنهـا تتغذى بها لتـدرك عظمـة الخـالق والوجود ، والسلوك التـأملي الـذي يحض عليه الإسلام هو نوع من تقصي جماليات الكون والوجود .

ولذلك نجد أن الابتعـاد عن الأسلوب الجـاف في السلوك ، ونبـذ المغالاة في التزهد ، ضرورة لكي نعطـي التربية الدينيـة مظهرهـا ، بل إن الحرص على البحث عن الجمـال وتقـديره بشكل منـاسب سلـوك إسلامي أصيل « إن الله جميل ، يحب الجمال »[٢] .

بقي أن نشير إلى أمر آخر ، وهـو الهروب من الحـاضر بـاتجـاه الماضي بشكل اتكالي سلبي ، فالفكر الديني السائد تنحصر دعوته غالبـاً في الـدعوة إلى الإغراق في المـاضي . والاستغراق في تصوراتـه ، وتمثّـل السلف شكلاً لا مضموناً . إضافة إلى نبذ كل جديد وتحريمه ومعاداتـه ، وتجريم المواكبين لـه . بل إن هـذه الاتجـاهـات تبني تصوراتهـا على أن

---

(١) أخرجه أبو داود من حديث عائشة ، في أبواب قيام الليل ، باب : (مـا يؤمر بـه من القصد بالصلاة) ، رقم (١٣٦٩) .

(٢) أخرجه مسلم في الإيمان ، باب (تحريم الكبر وبيانه) ، رقم (٩١) .

السلف قد أنجزوا كل شي ولم يبقوا لخلفهم ما يتداولونه أو يضيفونه (ليس بالإمكان أبدع مما كان) ! وهذا السلوك التجذيري والمناهض لانفتاح المعرفة واتساع آفاقها ، سلوك في غاية السلبية ، وربما يشكل أهم نقاط الصدام بين كل جيل والجيل الذي يليه .

هذا التفكير يدخل في إطار الجمود والكلالة والعطالة ، بل لا نغالي إذ نقول إنه يشكل إساءة بالغة إلى السلف والجذور التي سعت إلى ترسيخ سلوك البحث عن المعرفة ومناهج التكيف مع العصر وتحولاته ومعارفه الجديدة .

لقد علّمنا التاريخُ أن من يجتر ماضيه دون أن يضيف إليه جديداً أو يوضح مبهماً ، أو يصوب خطأ أو يكشف حقيقة أو يسبر غوراً مستعصياً ، فإنه يهمل ويكون خارج التاريخ ، لأن التاريخ لا يذكر إلا من كان له أثر فاعل ، فأضاف وغيّر وبدّل وصوّب واستحسن ، فإن كان ما فعله خيراً ذكره بخير ، وإن كان شرّاً ذكره بأسف محذراً من عاقبته الوخيمة .

لا خير في حاضر لا يستثمر ماضيه من أجل مستقبله ، ولذلك فإن أهم واجب تربوي هو أن تزود التربية النشء الجديد برؤية السلف ومناهجهم التي استخلصوا منها قوانين حياتهم ، وفي الوقت نفسه أن تحرص التربية على دفع هذا النشء ليتجاوز معرفة الماضي والحاضر إلى

معرفة أكثر اتساعاً وتطوراً ، فالماضي قد يكون سبباً للعطالة والكلالة دون أن يتحمل وزراً في ذلك ، إنما سوء فهم حاضرنا هو الذي يؤدي به إلى هذه النتيجة ، ولكن إذا أحسن الحاضر فهم الماضي وأدرك الأسس الأفضل للتعامل معه والتفاعل مع معارفه وأحداثه ، فإن هذا الماضي يصبح أساساً للإبداع والتحضر .

القسم الثاني

التنشئة واتجاهات التربية

الفصل الخامس

اتجاهات التربية الاجتماعية

* مفهوم التربية الاجتماعية
* أهمية التنشئة الاجتماعية
* دور الأسرة في التربية الاجتماعية
* دور المجتمع في التربية الاجتماعية
* التربية الاجتماعية في ضوء العصر
* الطفل والمجتمع
* الطفل والسلطات الاجتماعية
* آثار التنشئة الاجتماعية السليمة
* الانتماء القومي
* أساسيات تربية الطفل قومياً

تتداخل التربية الاجتماعية مع بقية أشكال التربية ، ذلك أن التربية الثقافية والفكرية أو التربية الدينية أو التربية الجسدية والصحية أو الجنسية ... إلخ ، كلها تتجلى في الشكل الاجتماعي ، من خلال السلوك الاجتماعي للفرد ، والذي يحدد بدوره المظاهر الاجتماعية المختلفة للمجتمع .

فما هو دور التربية الاجتماعية في بناء الفرد والمجتمع ؟ ما هو واقعها ؟ وما هي آفاقها في ظل التربية السائدة ؟ وما هي آفاقها التي ينبغي أن تصل إليها ؟ لا شك أن الأمر مقرون بمدى وعينا الاجتماعي على كل الأصعدة ، أسرة ومجتمعاً ومؤسسات .

فالتنشئة الاجتماعية تعني تنشئة الفرد نشأة تكفل له الاندماج مع عادات وتقاليد وطبيعة مجتمعه ، وتضمن له التكيف مع ظروفه ، وتهيئه ليكون من عوامل تقدم هذا المجتمع وتطوره نحو الأفضل . وبذلك يمكننا أن نعرف الفرد الاجتماعي بأنه : الفرد الذي يتواصل مع مجتمعه ، يؤثر فيه ويتأثر به ، ويشاركه واقعه وطموحاته وأمانيه .

مفهوم التنشئة الاجتماعية :

التنشئة الاجتماعية عملية تعلّمية ، تبدأ من الأسرة وتنتهي بالمجتمع الكبير ، كيف يسلـك الطفـل ؟ وكيف يـواجـه الأزمـات وكيف يتكيف تكيفاً سليماً مع مجتمعـه[1] ، وهي تـدور حول أنواع السلـوك وقيم التنشئة الاجتماعيـة ، التي يمكن التعبير عنها بـأربعـة أشكال ، في اتجاهين هما الاكتساب والكفّ[2] :

١ ـ اكتسـاب السلـوك المرغـوب فيـه ، مثـل مهـارات القراءة ، والحساب ، والاتزان الاجتماعي ، والتحدث بثقة دون قلق .. إلخ .

٢ ـ اكتساب القيم المقبولة ثقافيـاً ، مثل : الإخلاص ، الإيثـار ، النظـافـة ، الأمـانـة ، الوجـدان أو الضمير الحي ، الثقـة ، الطموح .. إلخ .

٣ ـ الكف عن السلوك غير المرغوب فيه : الطبيعـة العـدوانيـة ، التواكلية ، البكاء ، الغضب ، التبول .. إلخ .

٤ ـ الكف عن القيم المرفوضـة : الكراهيـة ، الكسل ، النرجسيـة الكذب ، الغش والخداع .. إلخ .

ومفهوم التنشئـة الاجتماعيـة نسبي ، يختلف بـاختلاف الـزمـان ،

(١) نمو الطفل ورعايته ، د . نايفة القطامي ، عالية الرفاعي ، ص٢٣٣ .

(٢) نمو الشخصية ، كاغان ، ص٨٢ .

والمكان ، والمستوى المعرفي والحضاري ، إضافة إلى كونه شبه شامل ، لتداخله مع أنواع التنشئة الأخرى كما ذكرنا سابقاً .

وتتم التنشئة الاجتماعية عبر آليات وطرائق متعددة ، عفوية أو مقصودة ، ولكن آلياتها تنبع من الأطفال وذلك للأسباب التالية[1] .

١ ـ رغبتهم في الحصول على رضى وحب الآخرين كمدخل لتقبلهم واعترافهم وتقديرهم لكيان الطفل .

٢ ـ رغبتهم في التشبه والتماثل مع أشخاص محددين ، يحبونهم أو يحترمونهم أو يعجبون بهم .

٣ ـ تجنب المشاعر البغيضة التي تكون سبباً في تلقي العقاب أو التوبيخ أو النبذ من قبل الآخرين .

٤ ـ الميل العام للانخراط في المجتمع عبر تقليد أفعال الآخرين .

وكلما كانت دوافع الأطفال للانخراط في التنشئة الاجتماعية سليمة ، نمت لديهم اتجاهات اجتماعية سليمة . والعكس بالعكس .

أهمية التنشئة الاجتماعية :

كل طفل ينال حظه من التنشئة الاجتماعية ، ولكن أهمية هذه التنشئة تختلف باختلاف تصوراتها واعتمادها على الوعي أولاً ، وتعامل هذه التنشئة مع الظروف الزمانية والمكانية والمعرفية العامة ثانياً .

---

(١) نمو الشخصية ، كاغان ، ص٨٣ .

فأهمية التنشئة الاجتماعية واضحة ، كونها ترمي إلى بناء فرد متوازن ، ينسجم مع مجتمعه ويتكيف معه ويساهم في بنائه وتطويره ، ولكن هذه التنشئة تكتسب أهميتها من خلال الدور الفاعل الذي تقوم به لإعداد الفرد الإعداد اللازم ، ليطور مجتمعه وينطلق نحو الآفاق الرحبة للعلم والمعرفة والسؤدد والحضارة بكل مناحيها . فانسجام الفرد مع مجتمعه بطريقة الانضمام إلى القطيع ، وتبني سلوكياته وأفكاره بشكل تقليدي بحت ، لا يعني تنشئة اجتماعية سليمة ، وبذلك نقول إن التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها هذا الفرد لا تشكل أهمية إيجابية ، بل تمثل خطراً على مستقبل المجتمع إن لم يكن على حاضره وماضيه أيضاً .

والعلاقة الجدلية بين الفرد والمجتمع توضح لنا الكثير بخصوص تنشئة الأطفال بشكل اجتماعي سليم ، فكل منهما يقترن تقدمه وتطوره نحو الأفضل بتقدم وتطور الآخر . لذلك فإن التنشئة الاجتماعية السليمة تعني أيضاً تماسك المجتمع وتحضره . ولهذا تكون أهميتها كبيرة جداً .

فالطفل يتعلم خلال التنشئة الاجتماعية[١] :

١ ـ تكوين الأنا ، والأنا الأعلى .

(١) نمو الطفل ورعايته ، د . نايفة القطامي ، عالية الرفاعي ، ص٢٣٤ .

٢ ـ تعلم الأدوار الاجتماعية .
٣ ـ ضبط السلوك .

وتظهر أهمية التنشئة الاجتماعية من خلال هذه المداخل الثلاثة أو الغايات الثلاث :

١ ـ تكوين الأنا ، والأنا الأعلى :

(الأنا) في المفهوم الفلسفي تعني الذات التي تقوم بالأفعال المتعمدة ، التي تأخذها الشخصية بالحسبان ، وتتحمل مسؤوليتها ، وهي مرادفة لمفهوم الوعي[١] . أما في ضوء مدارس التحليل النفسي ، فهي تعني الوسيط الفاصل بين الأنا الأعلى (التي تُعنى بالمثاليات) ؛ والهو (التي تُعنى بإشباع الحاجات واللذات والغرائز) .

و (الأنا) تكون مستقرة ومتوازنة وفاعلة بشكل إيجابي بقدر ما تستطيع أن تخضع (الهو) لسيطرة (الأنا الأعلى) ، وبقدر ما تتمكن من عقلنة (الأنا الأعلى) لتكون في حدود الواقع لا خارجه . وبطريقة أوضح نستطيع أن نقول إن (الأنا) هي المظهر الذي تتخذه الذات من حيث المسؤولية والصفات الشخصية ، وتستمد مواصفاتها من خلال موازنتها بين عناصر الذات الثلاثة (الأنا ، الأنا الأعلى ، الهو) . قد يكون (للأنا الأعلى) أو (الهو) أهمية أكبر في

---

(١) المعجم الفلسفي المختصر .

البحث عن الجـانب النفسي ، ولكن أهميتها في الجـانب الاجتماعي تكون في إطـار مـوازنـة (الأنـا) بينهما ، لـذلـك فـإن (الأنـا) تعني الذات في تمظهرها .

والذات أهم ما يتشكل في ضوء التنشئة الاجتماعية ، فبـدون وعي الـذات لا يكون هنـاك وجـود اجتماعي كامـل أو متكامـل ، وتنطلـق مساهمـات الفرد تجـاه مجتمعـه من خلال وعيـه لـذاتـه وكيف يجب أن تكون في الحدود الفاصلة بين المثالية والواقعية .

وأهم ما يشكل الذات هو الدين لكونه يضع المثـاليـات نصب عين الفرد ليسعى نحـو تحقيقهـا من جهـة ، ولكـونـه يضبـط الحـاجـات والغرائز بضوابط تحتسب الواقعية والمثالية بآن واحد .

وأهميـة التشكيل الـديني للـذات تعود إلى أن الشرائع الـدينيـة ، وخاصة الإسلامية ، تربط هذه الذات بـالوجود ونواظم الوجود ، أمـا الشرائع التي تركز على المثاليات وتهمل الحـاجـات والغرائز إلى درجـة اعتبـارهـا أمـوراً منحطـة بـأي شكل كانت ، أو الشرائـع التي تقـوم بالعكس ، فإنها تشكل ذواتاً ممسوخة لا يمكنها أن تتوازن وتخلق مجتمعـاً متوازنـاً . وأهميـة الشرائـع الـدينيـة تـأتي من كـونهـا ترسـخ في الفرد المثـاليـات ، وتضبـط الحـاجـات ، لتكون ضمن ضـوابطهـا مثـاليـات مطلوبة وأساسية ، لتحقيق التوازن المنشود بين المثالية والواقعية .

٢ ـ تعلّم الأدوار الاجتماعية :

في الحياة أدوار كثيرة تختلف بحسب :

أ ـ اختلاف الأفراد في وظائفهم وتوجهاتهم وإمكاناتهم .

ب ـ اختلاف دور الفرد بين مرحلة ومرحلة ، ومع تقدم العمر ، وتنوع المسؤوليات وتبدلها ، وتنوع مواقع الأفراد اجتماعياً .

جـ ـ اختلاف علاقة الفرد ببقية الأفراد داخل وخارج إطار مجتمعه .

د ـ اختلاف الظروف الفردية والاجتماعية .

ويرى جونسون (Gonson) أن التنشئة الاجتماعية عملية تعلّم يتم فيها تعلّم الفرد القيام بأدوار معينة . والدور يرتبط بالمركز الاجتماعي للفرد . إذ يقوم الفرد بعدة أدوار ، فالمعلم يقوم بأدوار : المدرس ، والأب ، والابن ، والزوج ... إلخ[1] .

وتكمن أهمية هذا الجانب ، في أهمية وفاعلية الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد ، إضافة إلى تنوع هذه الأدوار ضمن المجتمع . فعلى الصعيد الفردي قد يؤدي الاهتمام بدور ما إلى الإخلال بالأدوار الأخرى ، فكل دور يتطلب الاهتمام . لذلك فإن التوازن في أداء

(١) نمو الطفل ورعايته ، د . نايفة القطامي ، عالية الرفاعي ، ص٢٣٧ .

الأدوار ، والاهتمام بها جميعاً في حدودها ، مهمة أساسية تسعى إليها التنشئة الاجتماعية .

وعلى الصعيد الاجتماعي ، فإن المجتمع يحتاج إلى أدوار مختلفة في الوظيفة والاتجاه ليكون متكاملاً ، وسعي المجتمع إلى إنماء دور دون آخر يحيد به عن جادة التوازن والاستقرار والتكامل ، الأمور المطلوبة ليكون المجتمع مستقراً وسليماً ومنفتحاً على الآفاق الأرحب ، لذلك فإن من مهام التنشئة الاجتماعية على الصعيد الاجتماعي :

أ ـ تأسيس وتطوير الأدوار الاجتماعية بما يكفل للمجتمع التوازن المستمر .

ب ـ التنسيق بين حاجة المجتمع إلى هذه الأدوار ، وبين إمكانات الأفراد وميولهم واتجاهاتهم ، لتدارك النقص (الذي يكون في دور ما) بشكل سليم .

جـ ـ توجيه هذه الأدوار لتكون في خدمة المجتمع .

٣ ـ ضبط السلوك :

يقصد بضبط السلوك إخضاع سلوك الأفراد إلى مجموعة قوانين وأخلاقيات تنظم دور الفرد وعلاقته بمجتمعه والتزامه بتوجهاته . وذلك من خلال ضبط حاجاته الأساسية والنفسية . وهذا الجانب يتداخل مع الجانبين السابقين إلى درجة كبيرة . فتكوين الذات

المستقرة هو أحد أهم وسائل ضبط السلوك ، وكذلك تنسيق الأدوار الاجتماعية ، وتنمية وعي الأفراد بأهميتها وأسسها ، وسيلة هامة لضبط السلوك .

ولكي نكون أكثر قرباً إلى أهمية التنشئة الاجتماعية السليمة ، يجب علينا أن ندرك بداية أن معرفة الأطفال للقواعد الاجتماعية ، سوف تكون مرتبطة بشكل وثيق مع معرفتهم للسلطة ، أكثر من معرفتهم للعدالة[١] ، ومعرفة الأطفال لأنواع السلطة تبدأ في الأسرة ، وتنتهي في المجتمع ، عبر تركيبته ومؤسساته وعلاقاته وضوابطه ونظمه .

دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية :

تشكل الأسرة المحيط الأول الذي يدخل فيه الفرد بُعيد ولادته ، وهي المجال الأساسي والأول الذي يكوّن الفرد فيه أسس شخصية النفسية والجسدية والعقلية والسلوكية .. إلخ ، وموقف الوالدين من الطفل يعتبر أساس عملية التنشئة الاجتماعية[٢] ، وتأثير أفراد الأسرة على الطفل يتناسب مع علاقتهم بالطفل ومدى احتكاكهم واهتمامهم به من جهة ، وكذلك يتناسب مع ملاحظات الطفل للسلوكيات التي تظهر في أسرته من جهة ثانية .

---

(١) العالم الاجتماعي للطفل .

(٢) نمو الطفل ورعايته ، د . نايفة القطامي ، عالية الرفاعي ، ص٢٣٥ .

وهـذا مـا يجعـل أفراد أسرة واحـدة يتقـاربـون بـالصفـات والسلوكيات والمواصفات ، والحـالات الشـاذة عن هـذا التصور تكون لهـا أسبـاب أخرى تتعلق بظروف الأسرة المتحـولـة أو اختـلاف اهتمام الأسرة من طفل لآخر ، إضـافـة إلى الفوارق العضويـة والبيـولـوجيـة والوراثية التي تتفاوت من طفل إلى آخر داخل الأسرة بحد ذاتهـا ، مع أن هذا التفاوت يكون أقل مما هو عليه من أسرة إلى أخرى .

وتكمن أهمية دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية ، إضافة إلى كونهـا العالم الأول الذي يحتك به الطفل ، إلا أن هذا الدور يحدد إلى درجـة كبيرة دور المجتمع وتأثيره على الطفل فيما بعد .

وأكثر مـا يميز دور الأسرة في التنشئـة الاجتماعيـة ، الاختـلاف النـاجم عن وضع الطفـل في الأسرة من حيث كـونـه الطفـل الأول أو الأخير أو الأوسط ، وكذلك من حيث كونه طفلاً وحيـداً للأسرة ، أو طفلاً وحيداً في جنسه (ذكر وحيد وسط إناث ، أو أنثى وحيدة وسط ذكـور) ، إضـافـة إلى الأوضـاع الخـاصـة لـلأطفـال في ظـل طـلاق الوالدين ، أو وفاة أحدهما ، أو كليهما .. إلخ . فثمة ملاحظـات عـامـة ومواصفات أكثر تعميماً تكتنفها هذه الأوضاع إلى درجة كبيرة .

ويعـد وعي أفراد الأسرة عـاملاً هـامـاً من عوامل نشـأة الطفـل اجتماعياً ، وخاصـة في ظل ارتبـاطـه بضوابـط وأسس تميزه عن غيره .

فإن هذا الوعي يمارس تربية معينة إلى درجة كبيرة مع الطفل ، سواء أكانت التربية مقصودة ومنهجية وقائمة على أسس محسوبة ، أو كانت التربية عفوية مبنية على المناخ الذي يعم الأسرة .

ويختلف تأثير أفراد الأسرة باختلاف تواصلهم مع الطفل ، سواء أكان هذا التواصل جسدياً أو نفسياً ، فالأم تتفوق (بشكل طبيعي) على الأب بالعلاقة الجسدية مع الأطفال ، فقد حملتهم تسعة أشهر ، وشدتهم إليها طيلة أشهر الطفولة ، لذلك ينبغي على الآباء أن يكسبوا هذه العلاقة الجسدية مع أطفالهم بحملهم بين ذراعيهم والاهتمام بهم واللعب معهم[1] .

واهتمام الأسرة بالطفل حاجة أساسية لكل طفل ، لا يمكن لأي بديل تعويضها ، فمعاناة الطفل من إهماله ، أو إهمال أقواله وحاجاته ، تؤدي به غالباً إلى التحدث بلغة أخرى قد تكون تدميراً وعنفاً ، ومهما حاولنا تعويض الطفل عن هذا الأمر بالإثابات والهدايا ، فإن هذا التعويض لا يشكل بديلاً مقنعاً عن الاهتمام بحاجاته النفسية والجسدية ، والطفل يشعر تماماً بهذا التعويض القاصر ، لأنه ليس غبياً على الإطلاق ، بل إنه يكون في قمة إحساسه وإدراكه بطبيعة تعامل أفراد الأسرة معه .

---

(١) لو تصغون لأطفالكم ، ص٣٧ .

والأسباب التي تدعم أهمية التنشئة الاجتماعية في الأسرة كثيرة ، منها : ضعف الطفل جسدياً ، واعتماده على الآخرين في تلبية احتياجاته ، وسرعة تأثره بما حوله ، وسرعة تشكل الجوانب الخاصة بشخصيته ، وخضوعه لسلطة أسرته فقط بعيداً عن بقية أشكال السلطان في المجتمع ، وكذلك كون الأسرة تمثل هيئة تربوية تشرف عليه في غضاضته الأولى[1] .

من مشكلات التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة ما هو مؤثر على بنية الطفل الجسدية والنفسية والعقلية بشكل مباشر ، ومنها ما هو مؤثر بشكل غير مباشر ، ومع ذلك لا يقل خطورة عن سابقه . ولعل أبرز هذه المشكلات الإهمال الذي يلقاه الطفل في وقتنا المعاصر ، سواء من الأب لانشغاله بعمله وتأمين المعيشة لأسرته ، أو من الأم لانشغالها بعمل ما أو بأعمال المنزل . أو من أشقاء الطفل الذين ينافسونه في اقتطاع الجزء المتبقي من وقت الوالدين .

كذلك من أبرز المشكلات ، وإن كانت له إيجابيات جمة أيضاً ، التلفزيون الذي يكون نافذة الأسرة الوحيدة على العالم الخارجي ، فينقل للأسرة (والطفل ضمناً) ما ينتقيه من صور ومشاعر ورؤى ، تستقر مع الزمن كانطباع حقيقي في ذهن أفراد الأسرة . فالأسرة

(١) نمو الطفل ورعايته ، د . نايفة القطامي ، عالية الرفاعي ، ص٢٣٥ .

أضحت أبراجاً أو صوامع لا تطل على الخارج إلا عبر شاشة التلفزيون[١] .

إضافة إلى الكثير من المشكلات الأخرى التي نذكر منها :

١ ـ ضيق مساحة اللعب في المنزل والتي تؤثر على الطفل جسدياً وحركياً ونفسياً ومعرفياً .

٢ ـ اختلاف المشاعر الموجهة لطفل عن طفل آخر ، إذ يحظى كل طفل بقدر من المشاعر دون مراعاة العدل في التوزيع والاهتمام .

٣ ـ الفروق الصارمة بين التعامل مع الذكر وبين التعامل مع الأنثى .

٤ ـ خلافات الآباء ، والخلافات داخل الأسرة عموماً .

٥ ـ نفاد صبر الأهل مع أطفالهم ، ومحاولة صرفهم عن النشاطات التي قد تقلق راحة الكبار أو تشغل وقتهم .

٦ ـ عدم مراعاة الأوضاع الطارئة ، مثل حالات السفر ، الأعياد ، الاحتفالات ، الزيارات العائلية ، ومدى تأثير هذه الحالات ، والتغير الذي يطرأ على الطفل خلالها .

٧ ـ التعامل غير المدروس وغير المتفهم مع الأطفال ، وخاصة في حالات غضبهم أو بكائهم أو قلقهم .

---

(١) لو تصغون لأطفالكم ، ص٣٧ .

٨ ـ إرهاب الكبار ، والسيطرة التي يتمتع بها الكبير على الصغير .

٩ ـ اتخاذ الأطفال وسلوكياتهم كنوادر وطرائف ، وعدم تقدير حقيقة مواقفهم وردود أفعالهم .

١٠ ـ عدم إعداد وتهيئة الأطفال للتعامل مع أنواع السلطان الخارجية ، سواء المتمثلة في إطار المؤسسات ، أو المتمثلة في إطار الأخلاقيات والقوانين الاجتماعية ، أو غيرها .

١١ ـ عدم تقدير المناسب وغير المناسب تبعاً لسن الطفل وحاجاته المرحلية ، وعدم تمييز الأسرة بشكل عام للفوارق بين سن وأخرى .

١٢ ـ أثر الحالات الاستثنائية : طلاق الوالدين ، وفاة أحدهما أو كليهما ، حالات العجز الجسدي أو العقلي داخل الأسرة .. إلخ .

وأمور أخرى كثيرة تظهر في أسر دون غيرها ، أو تكون موجودة في بعض الأسر فقط .

يجب علينا أن ندرك حقيقة أن الأطفال يحتاجون إلى أهلهم قبل سن السابعة ، أما بعد هذه السن فإن الأهل هم بحاجة إلى الأطفال[1] . وهذه الحقيقة قد لا تبدو واضحة تماماً لنا ، ذلك أن التربية داخل الأسرة لا تزال عشوائية ومزاجية وتقديرية ، ولا تستند

(١) لو تصغون لأطفالكم ، ص ١٩ .

إلى أسس علمية وتربوية أو وعي معرفي تربوي . ولعل هذا ما يجعل الأفراد اتكاليين على أسرهم خلال العقدين والنصف (أو أكثر) من بداية حياتهم .

وما يسوغ الأهلُ أو الأسرة لأنفسهم إهماله ، بحجة أن المدرسة والمجتمع كفيلان لاحقاً بإمداد الطفل به ، لا يعدو كونه تهرباً من المسؤولية . فالمدرسة قد تقوم بدورها ولكن دورها هذا يبقى ناقصاً ، لأنها لن تستطيع توفير الاهتمام المطلوب لكل فرد بشكل كاف ، وعدم اهتمام المدرسة الكافي بالأجسام والعواطف أو تشجيع المبادرات والإبداع ، وعدم قيامها بالتنشئة الاجتماعية الشاملة ، يفرض على الأسرة الانتباه إلى أهمية دورها في إعداد طفلها الإعداد اللازم .

دور المجتمع في التنشئة الاجتماعية :

يأمل المجتمع من التربية أن تشكل أفراداً نمطيين ، يتكيفون مع قيمه ومبادئه ويسعون إلى ترسيخها من جهة ، ويساهمون في بناء قدراته العلمية والاقتصادية والاجتماعية والإبداعية .. إلخ من جهة ثانية ، أي أن يكونوا عناصر فعالة في العمران البشري على طريقة مجتمعهم ، وضمن مفاهيمه ، لذلك فهو يقدم المؤسسات والمرافق التي تحقق أو تساعد على تحقيق ما يأمله .

ويتحدد دور المجتمع في بناء سلطاته ، وطريقة تعاملها مع الأفراد ، وكيف تنسق التربية الأجيال الجديدة في إطار هذه السلطات ، لكي تكون مستجيبة لأوامرها ، منتهية عن نواهيها .

ولكن الفرد ليس الوحيد الذي يتكيف ، فالمجتمعات تتكيف أيضاً ، فهي تتغير وتتبدل بمفاهيمها ، وقيمها ، ومثلها العليا ، ومعتقداتها ، ومواقفها ، وطرائق معاملتها بعضها بعضاً ، ثم طرائق حياتها[١] . ومع تبدل المجتمعات ، تتغير التربية وطرائقها وأهدافها .

فكيف يواجه الطفل مجتمعه ؟ وكيف ينخرط في إطاره التربوي العام والمؤسسي ؟ وكيف ينظر إلى أنواع السلطة في عالمه الاجتماعي ؟ لا شك أن المجتمع خارج إطاره المؤسسي قد أصبح بعيداً عن الأطفال وخاصة في أحياء المدن ، فالطفل محجوز في المنزل ، وإذا خرج فإنما إلى المؤسسة التربوية ، أو إلى محيط أكبر من محيط أسرته بقليل ، وهو محيط الأقارب والمعارف . أما الشارع أو الحي فقد فقدا دورهما التربوي ، ويعبّر باحث تربوي عن هذا الأمر بقوله : « لقد تحول الشارع من مكان مأهول إلى مجرد مكان يجتازه الناس فقط »[٢] . هذا في قلب المدن ، أما في الضواحي والريف فإنه قلّما يكون مأهولاً بشكل سليم ، إننا في الحقيقة نعيش زمناً فقدت فيه قيم

(١) معالم التربية ، فاخر عاقل ، ص٢٦ .

(٢) لو تصغون لأطفالكم .

الشارع أو الحي التي كانت تحافظ على الروابط الاجتماعية داخل المجتمع ! وبفقدانها تراجع التكافل والتواصل الاجتماعيين تراجعاً كبيراً .

أما المؤسسة فهي تحدد سلفاً علاقة الطفل بأقرانه ، وتحكمها في إطار صارم من الأنظمة المدرسية أو التربوية ، وفي مناخ كهذا لن يؤمل من الطفل أن يكّون فهماً سوياً لعلاقاته الاجتماعية .

إن مواجهة الطفل لمجتمعه محفوفة بالمخاوف والمخاطر ، المخاوف التي تسيطر على الطفل وهو ينتقل من مرحلة إلى أخرى تختلف عنها بشكل جذري ، والمخاطر التي قد تنجم عن سوء طرق هذا الانتقال ، أو سوء استقبال العالم الجديد !

لكي يفهم الطفل مجموعة الطلبات من مختلف أنواع السلطة في عالمه ، يجب عليه أن يكتشف (أو يجب أن نكشف له) لماذا على المرء أن يطيع[1] ؟! ولكي يأتمر بأوامر القانون ، ويتحلى بالأخلاق والآداب ، فإنه من حقه أن يفهم الأسباب . ذلك أن الأفراد الذين يناهضون القوانين ويخلّون بالقواعد والأخلاق والآداب ، غالباً ما تكون مفاهيمهم بخصوصها مشوشة ومشوهة ، ومعظم حالات الفساد

(١) العالم الاجتماعي للطفل ، ص ١٦ .

الاجتماعي ترجع إلى عدم فهم القائمين بها لطبيعة القانون أو الأخلاق ... إلخ .

وهنا نود أن نشير إلى العلاقة بين القانون والأخلاق ، أيهما يحمي الآخر ؟ وأيهما أجدر بالاهتمام في حال تعارضهما ، وإشارتنا هذه ليست خارج موضوع التنشئة الاجتماعية ، إنما تفيد في توضيح قصور اجتماعي تربوي في تنشئة هذه المفاهيم بالشكل السليم .

لا شك أن كلاً من القانون والأخلاق نتاج خبرة إنسانية طويلة (وحتى ما يعود تشريعه أو الدعوة إليه في إطار النصوص المقدسة ذات المصدر الإلهي ، معجون بالخبرة البشرية على مدى تاريخها) ، وكلاهما يتطوران ويميلان إلى الدقة باستمرار ، ولكن ثمة فارق أساسي بينهما ، فالقانون هو نصوص ، وعقود ، وأسس تنظيمية اجتماعية واقتصادية ... إلخ ، تبين الحقوق والواجبات مع إطار تنفيذي ومسؤولية إلزامية ، وبإمكان الفرد أن يتنصل من الحقائق ، إذا استطاع التهرب من دلائل الإثبات عليه ، سواء كانت هذه الحقائق واجبات أم حقوقاً . أما الأخلاق وإن كان لها شكل عام ، إلا أن تحديدها يبقى ضمنياً في وجدان الفرد ودواخله . ويمكننا القول باختصار : إن القانون يمثل الرقابة الخارجية ، أما الأخلاق فهي تمثل الرقابة الداخلية بالدرجة الأولى ، وإذا كانت محاكمة الواقع قابلة

للوقوع في أسر القانون الذي تحكم به ، فإن محاكمة الداخل تبقى باضطراد ملاحقة من البنية الأخلاقية للفرد ، وهذا ما يشير إليه الرسول الكريم (ﷺ) في قوله : « ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض ، فأقضي له على نحو ما أسمع »[(١)] . لذلك فإن تطبيق القانون لا يشكل ضمانة اجتماعية ، ما لم يكن محمياً بالأخلاق التي تكفل عدم استخدامه عكس ما وجد لأجله ، وكذلك فإن القانون معني بالحفاظ على القاعدة الأخلاقية .

والتنشئة الاجتماعية خير سبيل ـ إن لم تكن سبيلاً وحيداً ـ لتحقيق التوافق والتلازم بين حرص الفرد على القانون ، وبين حرصه على الأخلاق .

كذلك ينبغي ألا نخلط بين العادات والتقاليد ، وبين الأخلاق والآداب فمخالفة الفرد للتقاليد لا تمثل مخالفة للأخلاق بالضرورة ، والربط بينهما يدخلنا في إطار اعتبار الأخلاق موضوعاً نسبياً يرتبط بالعادات والتقاليد ، وهذا الأمر يفسح المجال لتأويل الأخلاق وربما تدميرها أيضاً . وضمن إطار الأخلاق أيضاً نجد ما يمكننا تسميته

---

(١) أخرجه البخاري في المظالم : باب : إثم من خاصم في باطل وهو يعلمه ، رقم (٢٣٢٦) ، ومسلم في الأقضية ، باب الحكم بالظاهر واللحن بالحجة ، رقم (١٧١٣) .

بالأخلاق الموضوعية من جهة ، والأخلاق النسبية من جهة أخرى ، والأخلاق الموضوعية عامة وشاملة مثل الصدق والأمانة والكرم والشجاعة ... إلخ ، أمّا الأخلاق النسبية فهي مرهونة بالزمان والمكان والظروف والعادات والتقاليد مثل أخلاق المجالس والاجتماع مع الآخرين ، أساليب التحية والتوقير والاحترام .. إلخ .

وتجاوز الأخلاق الموضوعية يمثل إخلالاً بإنسانية الإنسان أو مقومات إنسانيته ، أما الأخلاق النسبية فإن تجاوزها مرهون بطبيعة التجاوز ودوافعه من جهة ، وخصوصية المجتمع وأعرافه من جهة ثانية .

كذلك فإن التنشئة الاجتماعية معنية بتحقيق علاقة سليمة بين الفكر والعمل ، ذلك أن عدم تلازمهما وترابطهما يشير إلى خلل في التنشئة أساساً ، وهذا الترابط أمر حيوي وهام في سبيل تنمية المجتمع وترابطه وتماسكه وتضافر جهوده في اتجاه الأفضل .

التنشئة الاجتماعية في ضوء العصر :

طغيان المفاهيم الاستهلاكية والأخلاق النفعية ، سمة من سمات هذا العصر ، وهذا الأمر عائد إلى التنافس الشديد على السيطرة والاحتكار بأشكالها المتنوعة والكثيرة ، الواضحة والصريحة منها ، والغامضة الملتبسة منها ، ولئن كان هذا الأمر واضحاً جلياً في المجال السياسي الدولي ، فإنه واضح أيضاً داخل الإطار الاجتماعي

للمجتمعات . والمشكلة تكمن في أن الأخلاقي الملتزم بـالضوابـط والمبـادئ يدفع بلا حدود ثمناً بـاهظـاً ! فكيف ننظر إلى هـذه المشكلـة بواقعيـة لا تحمل الإنسان فوق طاقتـه لئلا يـدفعـه الإرهـاق للانخراط في هـذه المفاهيم بسلبية .

لا نظن أن الدعوات الوعظية والمثالية تمثل رادعاً كافياً ، لـذلـك فإننا نقول بأن هذا يتطلب قراءة جديدة في أخلاقنا ومبـادئنـا . ومع أن هذا القول قد يقـابل بـالاستنكار والاستهجـان ، إلا أن الواقع يحتم علينـا أن نخرج من غفلتنـا واغترارنـا بـدعـوى زائفـة للمحـافظـة على الأخلاق المتوارثة !

وعندما نقول قراءة جديـدة في المفـاهيم الأخلاقيـة ، فـإننـا نعني تمامـاً أن نـدرس هـذه الأخلاق بحيث لا تكون لعبـة بيـد من يشـاء ، يستغـل بهـا الآخرين . فـالصـدق مثـلاً كيف لـه أن يصمـد في سـوق المضاربات داخل المجتمع ناهيك عن خارجه . إن دراسة الصـدق بحيث لا يكون وسيلة للاحتكار من قبل آخرين أمر في غاية الأهمية .

لقد اعتاد عالمنا أن يتلقى الدعوات الأخلاقية من الضعفاء ، أمـا الأقوياء فهم لا يحتفون كثيراً بها ، بل إن احتفاءهم أحياناً يصدر لأجل تحقيق أغراض لا تمثل أي أخلاقية !

ليست هناك وصفات جـاهزة نطرحهـا في هـذا الصـدد ، ولكن

ندعو إلى إقامة هذه الأخلاق على أسس لا تسمح للغايات النفعية باستغلالها ، إضافة إلى المحاكمة على مدّعيها بأفعالهم لا بأقوالهم ، وعلينا أن نؤسس الصدق على أسس تجعله يصمد ، بل تجعله أكثر وضوحاً من حيث كونه قيمة عليا .

وهذا التأسيس ينطلق أساساً من الوعي الاجتماعي الذي تشكله التنشئة الاجتماعية ، فالصدق لم يكرس كخلق رفيع إلا لأنه خُلق بناء إنساني رفيع ، ويمثل إحدى دعامات الوجود الإنساني الحقيقي ، ومشكلة الغايات النفعية أنها تنظر نظرة قاصرة ، ولا ترى أبعد من أنفها ، لذلك تسعى إلى تحقيق الفوائد السريعة ، غافلة عما يشكله هذا الاتجاه من خطر عليها أولاً . إن سوق المضاربات (مثلاً) أمر أدنى ، حتى من قانون الغاب ، ولكن هذا لا يكفي ولا يمنع من استمرارها ، ما لم تكن هناك سوق قائمة على الأخلاق والثقة والتعاون ، تحد من استفحالها .

وهذا الأمر يشكل ـ في مستوياته المتفاوتة ـ أهم تحديات التنشئة الاجتماعية السليمة ، فالأخلاق أساساً هي نواظم تكفل سعادة الفرد والمجتمع ، بما تبثه من ثقة وأمن وطمأنينة ، وليست مجرد ضوابط تشقي الملتزم بها !

وقد يكون الأمر متاحاً لنا لنحدد دور الأخلاق أساساً وخاصة

في عصرنا الراهن ، حتى لو تعاملنا معه على أساس أنه وضع طارئ ، لا بد أن نرفد التربية الأخلاقية بما يحصنها ، أي أن نشكّل وعياً أخلاقياً لا مجرد شعارات .

ويبدو لنا أن الدين معني كثيراً بحل هذه المشكلة ، وخاصة إذا تحرر من التأويلات النفعية والشكلية التي يسوغ البعض بها سلوكيات ومفاهيم لا أخلاقية . يقول باحث تربوي غربي ينتقد مجتمعات الغرب التي تحولت إلى شكل آلي في العلاقات مبيناً أهمية الدين لسلامة المجتمع : « فالدين وما بعد الحياة ـ الذي يطمئننا ويعطينا الأمل ـ لم يعد له وجود ، إننا نواجه أنفسنا ونواجه الموت »[1] .

الدين والتنشئة الاجتماعية :

الأديان عامة أكثر ما هو معني بتأسيس أرضية راسخة للعلاقات داخل المجتمع ، ذلك أن الدين يسعى إلى تربية وجدان الفرد ودفعه إلى ترجمة التعاليم الدينية (التي تحث على النقاء والتكافل والتسامح والصدق والأمانة ... إلخ) إلى سلوك في الحياة ، وبذلك تمد الفرد بالسلوكيات المرغوبة التي تهدف إليها التنشئة الاجتماعية .

(١) لو تصغون لأطفالكم ، ص ١٢٦ .

وسبق لنا أن تناولنا دور التربية الدينية ومشكلاتها في فصل مستقل ، إلا أننا نود أن نشير إلى أهمية تشكيل الوعي الديني الذي يحول هذه التعاليم إلى قيم فعالة ، تساهم في ترابط المجتمع وتقدمه ، إضافة إلى تخفيف التوترات بين طبقاته المتفاوتة اقتصادياً أو ثقافياً أو اجتماعياً ... إلخ .

الطفل والمجتمع :

يتدرج الطفل في تكيفه وفهمه للمجتمع مع تقدم عمره واتساع مساحة احتكاكه بالمجتمع ونمو معارفه ، ومما يدفع الطفل إلى الدخول في المجتمع تطوره الجسدي والنفسي والحركي والعقلي ، ولكن هذا التدرج يسير وفق قدراته والفرص المتاحة له ، وخلال هذا التدرج تنمو عنده المفاهيم والمعارف وتتطور في خمسة اتجاهات رئيسية :

١ ـ تطور القيم الاجتماعية ونموها : تتسع دائرة الأخلاق والآداب والقيم التي يزود بها الطفل مع توسع نشاطاته ومهاراته ومحيطه ، إذ ينطلق من قيم الداخل (في الأسرة) إلى قيم الخارج (في المجتمع) ، ليكوّن قاعدته من المبادئ والنظم الاجتماعية ، التي تتطور باستمرار نحو الاتساع والعمق .

٢ ـ تطور الشرعية والسلطة : مع نمو الطفل ودخوله في المجتمع يتعرض إلى المزيد من أشكال السلطة والشرعية ، فينحو نحو تقبل

المـزيـد من السلطـات من جهـة ، وإلى تعميـق فهمـه لطبيعـة هـذه السلطات ومسوغاتها وضروراتها من جهة ثانية .

٣ ـ تطور العلاقـات والمعـارف : بتـوسـع دائرة عـلاقـاتـه ، مـع محيطه الذي يتسع شيئاً فشيئاً ، يسعى لبناء مفاهيمـه الخـاصـة بصـدد الصحبة ، والصداقة ، والمعرفة الاجتماعية ، ومجالات التعاون والاتفاق مع الآخرين ، كذلـك ينمي الطفل عـدد الأشخـاص في كل دائرة من دوائر علاقاته . بل إنه ينمي كل مفهوم من هذه المفاهيم في ضوء علاقته بـأترابـه ، أو من هم أكبر أو أصغر سنـاً ، وكـذلـك في ضـوء عـلاقتـه بالأقرباء أو المعارف أو زملاء ورفاق الدراسة .

٤ ـ تطور مفهـوم المسـاواة : لا يمكن للطفـل أن يستـوعب معنى المساواة بُعيد ولادته ، فنظرتـه تبقى مركزيـة حول نفسـه إلى حين ، ويجب أن يكون كل شيء مكرساً له ولخدمته ، ومع تقـدم العمر يميل نحو المساواة مع الآخرين ، وتقبل مبـدأ العـدالـة الاجتماعيـة ، وتكافؤ الفرص ، والمشاركة مع الآخرين في الواجبات والحقوق .

٥ ـ تطور المفاهيم الروحية والغيبية والدينيـة : يشـاهـد الطفل ويلاحظ أصنـاف العبـادات التي يقوم بها الكبـار في أسرتـه ، ويسمع كلمات تدل على كائنات لا يشاهدها وكذلك يسمع اسم الله عز وجل ، فيتساءل عن معنى العبادات ويبحث عن الأسماء التي يسمعها ، فتأتيـه

إجابات مختلفة ، تكّون أرضية التزامه الروحي والديني . وهو يعمد إلى تشخيص ما لا يراه ، فقد يصور الله في صورة والده أو والدته أو أحد كبار السن في أسرته أو الحي الذي يسكنه ، ومع نمو عمره تتعمق المفاهيم الروحية والدينية ، وتتضح أكثر فأكثر ، بحسب تأثيرات محيطه ومفاهيم المحيطين به .

وبتطور مفاهيم الأطفال للقواعد الاجتماعية ، فإن الأساس المنطقي خلف القاعدة يصبح مرتبطاً بشكل أقل ، بحسب علاقات الطفل مع شخصية السلطة[١] . ولكي ندرس هذا الأمر يجب أن نوضح ما نعنيه بالسلطة وأنواعها في المجتمع ومصادرها .

الطفل والسلطات الاجتماعية :

السلطات الاجتماعية كثيرة ، وتتفاوت في نوعيتها ومصادرها وعددها من مجتمع لآخر ، فالقانون سلطة ، والأعراف سلطة ، والمؤسسات سلطة وكذلك الأسرة ، الشرطة ، شرطي المرور ، المعلم ، مدير المدرسة .. إلخ ، إضافة إلى السلطات المتعلقة بالجانب الروحي والديني كسلطة الله ، سلطة الآداب والأخلاق والقواعد الدينية ... إلخ .

---

(١) العالم الاجتماعي للطفل ، ص٢٧٨ .

ولكن بدون فهم الغرض أو صحة الشرائع الاجتماعية ، يبقى ارتباط الطفل بها ، وتنظيمه لها ، مرتبطاً بعلاقته بشخص السلطة الشخصية[١] . فالطفل يحاول دوماً تشخيص السلطة ، ويربطها بالشخص الذي يصدّر إليه هذه السلطة ، ولن يتمكن من الفصل بين هذا الشخص ، وبين السلطة التي يراها فيه ، ما لم يدرك ويفهم كنه هذه السلطة ومسوغاتها .

إن الإباحة والحظر ما لم يقترنا بالتوضيح والفهم سيشكلان مجرد أوامر ونواه يلتزمها لأجل الشخص الذي يمثل سلطة ما من السلطات في عالمه ، وسيبقى التزامه بها التزاماً ظاهرياً ، لكسب رضى هذا الشخص ، وقد يعمد إلى عدم التزامها عمداً إذا أراد أن يلفت أنظار هذا الشخص إليه ، أو إذا نقم عليه بسبب إهماله له أو ضغطه عليه . واختلاف استجابات الأفراد للسلطة الاجتماعية (أيا كانت) ناتج عن طريقة فهمهم لهذه السلطة .

الطفل تحت السلطة يختزن المفاهيم الخاصة ويكونها ويطورها ، ولكنه في موقع السلطة (كسلطته على شقيقه الأصغر أو الأطفال الذين هم أصغر منه) سينحو منحى السلطة المفروضة عليه . فيقسو إذا كانت قاسية ، ويرحم إذا كانت رحيمة ..

---

(١) لو تصغون لأطفالكم ص ٢٧٦ .

إن سلامة مفاهيم الطفل بصدد السلطات الاجتماعية أمر مناط بسلامة التنشئة ، ويجب عدم ترسيخ مفهوم الحظر على أنه يمثل الامتناع عن عصيان السلطة ، بل ربطه بالمحظور من خلال السلبيات والمساوئ التي قد تنجم عنه ، وكذلك عدم تكريس مفهوم الإباحة على أنه مجرد كسب رضا شخص السلطة ، بل ربطه بمحاسن المباح وفوائده .

آثار التنشئة الاجتماعية السليمة :

تلاحظ آثار التنشئة الاجتماعية السليمة على الطفل مباشرة ، وتصبح أكثر وضوحاً وجلاء مع تقدم عمره ومنها :

١ ـ نموه نمواً اجتماعياً سليماً ، يتواصل ويتعاون مع مجتمعه ويساهم في بنائه ، ويدرأ عنه المساوئ والمخاطر .
٢ ـ الابتعاد عن العلل الاجتماعية ، ومسارات الجنوح والشذوذ .
٣ ـ تشكيل وعي اجتماعي متميز ، والتعاون مع الآخرين ، والتكافل معهم .
٤ ـ الميل إلى الأساليب ، والسلوكيات ، والطرق الحضارية .
٥ ـ الارتباط مع طموحات وآفاق مجتمعه .
٦ ـ الابتعاد عن المفاهيم المضللة اجتماعياً (كالمصالح الضيقة ، وأساليب النفاق ، والالتفاف على القانون ..) .

٧ ـ تنمية بنية نفسية سليمة ، تشعر بالثقة والطمأنينة .

٨ ـ تكوين عادات اجتماعية سليمة .

٩ ـ تحقيق فوائد جانبية (ولكنها أساسية أيضاً) ، مثل سلامة الفكر والبدن والعاطفة والإيمان ... إلخ .

١٠ ـ تحقيق تلازم بين القدرات والخدمات ، وبين الفكر والعمل ، وبين الضوابط والحاجات .

١١ ـ ترسيخ محاكات ومقاييس اجتماعية سليمة .

وغيرها الكثير من الفوائد المباشرة وغير المباشرة ، إضافة إلى ما تشكله التنشئة الاجتماعية السليمة ، ومن رفد هام وأساسي لسلامة أنواع التنشئة الأخرى . وكذلك التوازن في حاجات الغريزة والعقل والروح ، والطرق السليمة للتعامل مع رواسب الماضي ومشاكل الحاضر وأمنيات المستقبل .

الانتماء القومي :

الانتماء القومي على الرغم من جذوره العميقة في التاريخ ، لم يتبلور تماماً إلا مع ظهور الدول القومية في أوربة عصر النهضة (عصر القوميات) . وعندما ظهرت النظريات ، وقلبت الأمم الأوربية هذه النظريات والمفاهيم في ضوء واقعها ، وطموحاتها ، وظروفها ، ومصالحها ، ورؤاها المنطلقة نحو غايات محددة ، تشعبت

التصورات حول طبيعة الانتماء القومي ، وتعددت أسسه ، بعد أن كان يعني انتماء عرقياً فقط . فالبعض أقام هذا الانتماء على أساس الجغرافية المشتركة ، أو التاريخ المشترك ، أو الإرادة المشتركة .. والبعض الآخر أقامها على أساس اللغة المشتركة ، أو حتى العرقية (أي الانتماء العرقي الواحد) ، مع تناقضها مع التاريخ والعلم !

ولكل نظرية من النظريات السابقة دوافعها الخاصة والعامة ، فالخلاف بين وجهتي النظر الألمانية والفرنسية مثلاً ... كان سبباً ونتيجة لخلاف عميق حول إقليمي الإلزاس واللورين .. وما زال هذا الخلاف قائماً حتى يومنا هذا .

والدور الفاعل للانتماء القومي في نهضة أوربة ، والسباق الحضاري بين أممها لا يمكن إنكاره ، بل كان من أهم عوامل التنافس العلمي والمعرفي والجمالي بين أممها ، ذلك أن فورة الاعتزاز القومي كانت وراء الحماس الذي مهد لأوربة أن تنفض عن كاهلها عصور ظلامها ، وتدخل عصر الأنوار ، ولكنها أيضاً كانت وراء الحركة الاستعمارية التي أشقت أمماً كثيرة ، عانت من الأطماع القومية لهذه الدول الناشئة ، التي تحولت إلى إمبراطوريات متصارعة في حلبات ضحاياها : شعوب مغلوبة على أمرها ترزح تحت سطوتها ونفوذها !

فالانتماء القومي مَثَلُه مَثَلُ أي انتماء آخر ، إذ ينخرط في التزمت

والتعصب والعنصرية يهدم ويدمر ، وإذ يكون عقلانياً متفاعلاً ومرتبطاً بالوعي التاريخي والعلمي والاجتماعي ، فإنه يعمّر ويبني ويشيد الحضارات .

والأمثلة حاضرة وقريبة ، فهذا الانتماء الذي دفع الكثير من الأمم إلى الرقي والتحضر ، هو نفسه الذي جعل دولة مثل ألمانيا تبالغ في اعتزازها القومي وتغترّ بنفسها إلى درجة إعلان نفسها وصية لها الحق في إدارة الكرة الأرضية .. الأمر الذي أدى إلى حروب ضروس استهلكت قدراتها وقدرات غيرها : عشرات من المدن المحروقة والمدمرة ... آثار اقتصادية وسياسية وبشرية وصحية بالغة السوء ، ملايين من القتلى وعشرات الملايين من الجرحى وأصحاب العاهات .. ولا تزال هذه الآثار حاضرة إلى يومنا هذا مع مرور أكثر من نصف قرن عليها !

الانتماء القومي بحد ذاته مادة لخلاف متشعب بين طرف ينكره ويستنكره ويحاربه (مثال ذلك : إيديولوجيات تزعم الرؤى الأممية والعالمية ، أو نظرات تزمتية دينية وغير دينية ... إلخ) ، وبين طرف يغالي في التعصب له (ومثال ذلك : الرؤى القومية الضيقة والتعصب القومي ، الشوفينية ، العنصرية .. إلخ) ، وأساس الخلاف واحد ، ذلك أن كلاً من الطرفين ينظر إلى القومية خارج إطار

الواقع والتاريخ والعلم . وكلاهما يأخذها من باب التميز أو الامتياز العرقي أو الجغرافي . لا فكرة التميز الاجتماعي والحضاري ! فالامتياز العرقي نظرية هشة لا تستند إلى أي أساس علمي أو تاريخي . والعلم والتاريخ يثبتان أن هذه الفكرة مجرد وهم أو مرض في حدودها المتطرفة قبولاً أو رفضاً ! فإذا كان المتزمتون على أساس ديني يرفضون القومية استناداً إلى نصوص دينية : « كلكم من آدم وآدم من تراب » أو « لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى »[1] ، أو المتزمتون على أساس إنساني أو فكري بالاستناد إلى حركة التاريخ واختلاط الأعراق على مرّ الزمن ، فإن كلاً من الاتجاهين إذ ينفي ويقصي فكرة التميز القومي يجانب الحقيقة والواقع ، بل إن ما يعتمدون عليه من أسس ، لا ترفض منطق التميز القومي (ونعود للتذكير بالفارق الكبير بين الامتياز القومي الذي يعني أن قومية ما تكون أفضل من قومية أخرى بالضرورة ، وبين فكرة التميز القومي الذي يعني أن لكل قومية خصوصية وأعراف تميزها) ، فالنصوص الدينية مثلاً (السابقة الذكر) لا ترفض مبدأ التميز القومي ، ولكنها تشير إلى المساواة بين

---

(١) ورد بلفظ : « إن ربكم واحد ، وأباكم واحد ، فلا فضل لعربي على أعجمي ولا أحمر على أسود إلا بالتقوى » .
انظر : الهيثمي في مجمع الزوائد ٨٤/٤ ، رواه الطبراني في الأوسط ، والبزار بنحوه (رقم/٢٠٤٤) أورده كالتالي : « إن أباكم واحد ، وإن دينكم واحد ، أبوكم آدم ، وآدم خلق من تراب » ورجال البزار رجال الصحيح .

القوميات وأنه لا فضل لأحدها على الأخرى إلا بما تقدمه من عمل ، بل إن القرآن الكريم يؤكد فكرة التميز القومي : ﴿ وَجَعَلْنَاكُم شُعُوباً وقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إنَّ أَكرَمَكُم عِندَ اللهِ أَتقَاكُم ﴾ [الحجرات : ١٣/٤٩] .

وخلاصة القول إن الفكر الديني لا ينفي فكرة التميز القومي ، ولكنه يحارب بشدة فكرة الامتياز القومي . أما الاتجاهات التي ترفض القومية رفضاً قطعياً بالاستناد إلى حركة التاريخ واختلاط الأعراق واندماج الثقافات والأفكار ، فإنها تغفل عن الطبيعة التاريخية والجغرافية وعناصر أخرى كاللغة والأعراف والتقاليد ... إلخ ، التي تميز كل قومية عن الأخرى ، والتي تشكل في اختلافاتها غنى إنسانياً من باب الخصوصية المجتمعية ، ضمن كُلٍّ هو : (الإنسانية) أو المجتمع الإنساني .

وفكرة التميز الاجتماعي في منتهى الواقعية ، وعندما تصبح امتيازاً اجتماعياً ، فذلك يستند إلى التقدم العلمي والحضارة . فالمسلم العربي يختلف عن المسلم الباكستاني أو الفارسي أو التركي ، دون أن يشكل هذا الاختلاف اختلافاً عقيدياً بالضرورة ، وكذلك فإن المسيحي الشرقي يختلف عن المسيحي الغربي اختلافاً بيّناً في الجانب الاجتماعي والسلوكي والثقافي والقيمي ... إلخ مع كونه يشترك معه في اتجاه عقيدي واحد .

والتميز الاجتماعي ضرورة لا يمكن إنكارها ، ذلك أنها تتعلق بالكثير مما يعتبر خصوصيات مجتمع أو قومية ما ، مثل الظروف البيئية والجغرافية ، والأسس التراثية والتاريخية ، وما يتبعها من قيم وعادات وتقاليد ... إلخ ، إضافة إلى اللغة القومية التي تشكل في ذاتها خصوصية تاريخية وتراثية وقيمية ، تمنح سمة خاصة لذهنية ووعي مجتمع أو قومية معينة .

والدراسات الأنتروبولوجية توضح هذه الخصوصية وأسسها العلمية والتاريخية بما يكفي ، بل توضح أهميتها في بناء الشخصية وتنظيم الجهود وتخطيط العمران البشري في وحدات متجانسة داخلياً ، وتسعى كل منها إلى إغنائه وتطويره والارتقاء به . فالانتماء القومي يصقل التوجهات الإنسانية ، ويمد الإنسان بهوية تنظم فعاليته في إطار مجتمع إنساني يتكامل مع بقية المجتمعات الإنسانية .

ولا يعني الاعتزاز القومي فرض الثقافة والأفكار القومية الخاصة على القوميات الأخرى ، بل لا بد من إدراك أن الاعتزاز القومي لا يتناقض أبداً مع الإيمان بأن كل قومية لها أن تعتز بقدراتها وإنجازاتها وتاريخها ومثلها وقيمها وتقاليدها وأخلاقها ... إلخ ، أما أن نسعى إلى تأكيد أننا من قومية تتميز دون الآخرين بالعراقة والفهم والذكاء والحضارة ، أو نؤكد أن هذه القومية متميزة بشكل وراثي

وعضوي ، فهذا يعني أن رؤيتنا ناقصة ولا تستند إلى العلم ولا إلى التاريخ ، بل تكون خارج المنطق والواقع .

والتربية هي الأكثر اهتماماً بتشكيل الوعي القومي على أسس علمية ، والمهمة الأولى مناطة بها ، لأنها بوابة الانتماء والامتداد القوميين ، ولأجل رؤية قومية سليمة لا بد من زرع انتماء قومي سليم في نفس الطفل ، على أساس أن هذا الانتماء بحاجة دائماً إلى أفراد متميزين بإنجازاتهم ، وليس لكونهم ينتمون إلى شعب متميز بالوراثة ، أي إن الأفراد هم الذين يرفعون شأن القومية ، وليست القومية بحد ذاتها ترفع من شأن أفرادها ! وهذه الفكرة تكون دافعاً للاعتزاز الذي يحثّ التميز الفردي وبالتالي التميز الاجتماعي الذي يشكل نواة نهضة شاملة . بل إن سلوكاً كهذا يجعل الأمم والقوميات الأخرى تنظر باحترام وتقدير إلى هذا الفرد المتميز وإلى مجتمعه ، وتقدره تقديراً إنسانياً رفيعاً .

ولكي نكون أكثر دقة في تحديد المعاني القومية يجب أن نأخذها في أبعادها حصراً ، وألاّ نجعلها تتداخل مع الانتماء الديني تداخلاً مطابقاً ، ذلك أن الانتماء الديني المبني على أساس النسب أو العرق يبلغ من السطحية والسخف درجة بالغة السوء ، بل إنه لا يلبث أن يتلبس الانغلاق والتعصب القومي والعنصرية والتمادي في الكبر

والصلف والاعتداء على الآخرين .. إلخ ، وكمثال على ذلك ما آلت إليه فكرة (شعب الله المختار) المستندة إلى أساس ديني ، والمستثمرة في شكل قومي !!

أساسيات تربية الطفل قومياً :

١ ـ ربط المآثر القومية بالأعمال والإنجازات الحضارية بشكل إيجابي ، أي بشكل يدفع الأجيال إلى إنجازات أكبر .

٢ ـ التأكيد على أن القومية لا شأن لها ما لم يكن الأفراد المنتمون إليها أصحاب شأن وتميّز .

٣ ـ نبذ الصلف والغلواء والتطرف والتعصب القومي .

٤ ـ الفصل بين الدين والقومية حرصاً على عدم تشويه أيٍّ منهما .

٥ ـ التأكيد على غنى الثقافات الأخرى ، وضرورة تقديرها حق قدرها وذلك من خلال تفاعل بناء .

٦ ـ التأكيد على أن كل قومية تسعى مع مجموع القوميات الأخرى إلى بناء عالم إنساني يرنو نحو الأفضل دوماً .

٧ ـ التأكيد على أن القومية لا تعني الأصل النبيل ، إنما التاريخ النبيل والإرادة الخيرة والقدرات والتطلعات الصالحة والطموحة .

٨ ـ التأكيد على أن الرؤى القومية المغلقة تضر بأصحابها تماماً

مثل أي رؤية مغلقة ، بينما الرؤية القومية المنفتحة والواعية والإنسانية تكون أكثر ثباتاً وعقلانية واستمراراً وعمراناً ، بل أكثر ارتباطاً بالتاريخ والحضارة والتحضر .

٩ ـ التأكيد على أن الانتماء القومي عامل وحدة وتجمع إنساني ، لا عامل تشتت وفرقة وتخلف .

١٠ ـ الحرص على تنقية الفكر القومي من كل آثار التحامل القومية ، التاريخية والحاضرة .

١١ ـ ضرورة توعية المجتمع قومياً وتنقيته أيضاً من الأفكار المغلوطة لئلا ينقلها إلى الأجيال اللاحقة بدوره .

١٢ ـ بناء القدرات القومية والمؤسسات الاجتماعية الكفيلة بتوعية المجتمع وعدم انجرافه مع الأفكار الواردة أو القيم الخاصة بأمم أخرى .

ويضاف إلى هذه الأساسيات الكثير من التفاصيل التي تتعلق بطبيعة خلايا المجتمع سواء أكانت أسرة أو مؤسسة .. إلخ . وهي تفاصيل تظهر من خلال الدور الذي تقوم به هذه الخلية والمضمار الذي تمارس توجهاتها من خلاله ، ولذلك لا بد من العناية بسلامة توجهها القومي دوماً لكي تزرع وعياً قومياً سليماً .

القسم الثاني

التنشئة
واتجاهات التربية

الفصل السادس

اتجاهات التربية الفنية والجمالية

* تعريف وتمهيد
* الفن والحياة
* التربية الفنية والتربية الجمالية
* التربية الفنية الجمالية
* وظائف التربية الفنية الجمالية
* الجميل والقبيح والهوية
* الجمالية والوظيفية
* الفنون والحواس والقدرات
* وظائف الفن
* الفن والمجتمع
* التنشئة الفنية الجمالية

يتميز المبدعون عامة ببصيرتهم النافذة ، ويتميز من لهم اتجاهات فنية وجمالية ، بدقة الإحساس الإنساني ، وعمق التأمل والتفكير . والتربية الفنية والجمالية جزء لا يتجزأ من تربية المجتمع ، فالقيم التربوية في المجتمع تشكل فيما تشكله الجانب الجمالي والإبداعي للفرد ، وهذه التربية تأخذ أهميتها من خلال تأثيرها على الفرد ونظرته إلى ذاته ومحيطه والوجود عامة ، مع ما يتداخل مع هذه النظرة من سلوكيات وقيم من جهة ، ومن جهة أخرى تأثيرها على القيم العامة للمجتمع والعلاقات الناظمة داخله .

والجمال لغة من أبلغ لغات الكون وأكثرها دعوة لتأصيل القيم الإنسانية التي تتجلى في الجميل ، والخالق الذي أبدع هذا الكون من أسمائه (الجميل) .. وقد أبدع الكون جميلاً في منتهى الجمال ، « فالله جميل ويحب الجمال »[1] ، ولعلنا إذا نظرنا إلى صفاته وأسمائه عزّ وجل وجدناها متقاطعة مع الجمال ، فهو (الكامل) ، (العادل) ،

(١) أخرجه مسلم في الإيمان ، باب (تحريم الكبر وبيانه) ، رقم (٩١) .

(الرحيم) ، (الغفور) ، (الكريم) ، (المجيد) ، (الحميد) ... إلخ .

ولعل الجمال هو أكثر ما دعا الإنسان إلى إدراك عظمة خالقه وكمال خلقه ، وهو ما دعاه للارتقاء بالقيم والسمو الروحي ، ومقاربة الرؤى المكتملة باستمرار ... وما من فلسفة أو دين إلا وتضمن بحثاً عميقاً في الجمال .. وكل عقيدة اتصلت بالجمال بشكل حقيقي استمرت وعاشت ونمت وازدهرت ، وكل عقيدة خلت من الجمال كان مصيرها الاندثار ، لأنها أنكرت حاجة إنسانية أصيلة ، وحدّت من رغبة الإنسان السامية ، في البحث عما وراء هذا الجمال من إبداع الوجود وقيمة الموجود .

وفي عالمنا هذا ، نلاحظ بوضوح كيف أن تصوير الجميل والقبيح هو انعكاس للقيم الثقافية النموذجية بالنسبة لكل بلد ، ونتيجة لتأثير التوجهات القيمية الاجتماعية على الطفل[١] ، ولئن كان مفهوم التربية يشمل مجالات ثلاثة أساسية هي تثقيف الفكر وتنمية الجسم وتهذيب النفس[٢] ، فإننا نلاحظ كيف أن التربية الفنية والجمالية تتقاطع مع

---

(١) نشأة الشخصية (موخينا) ترجمة سليم توما ، دار التقدم موسكو ١٩٨٨ .

(٢) ثقافة الطفل العربي ص٤٨ .

جانبين بشكل عميق إضافة إل تقاطعهما مع الجانب الثالث بدرجة لا تقل كثيراً .

تعريف وتمهيد :

مع أن مصطلحا الفن والجمال يبدوان واضحان تماماً ولكن تحديدهما في صعوبة السهل الممتنع ، لأنهما أساساً يتميزان بصفتين تجعلهما غير قابلين للتحديد وهما :

١ ـ البنية الإبداعية للمصطلح / المفهوم .

٢ ـ البنية المتحولة للقيمة الفنية والجمالية .

ولعل الحديث عن الفن والجمال بهذه الازدواجية ، يشير إلى انفصالهما مع اتصالهما في آن واحد ، وهذه حقيقة تحمل دلالات جدلية في علاقتهما . فكلا المصطلحين يحمل جانباً نظرياً وجانباً تطبيقياً في آن معاً ، ولكن مصطلح الفن يتداخل مع النتاج الإبداعي ، بينما الجمال يميل إلى السلوك الإبداعي والتذوق الفني .

الفن :

ثمة تعريفات عديدة متقاطعة ومتباينة ولكنها في مجموعها تدل على أنه نشاط إنساني يعكس الواقع في إطار فني جمالي . يتيح أكبر

قدر ممكن من نقل الرؤى الخاصة التي يصعب نقلها بالوسائل الاتصالية الأخرى (كاللغة الممارسة إذ تتطلب شرحاً مستفيضاً لنقل حالة شعورية مثلاً دون أن تحقق الرغبة الكاملة في التواصل ودون أن تحقق التصوير المتكامل ، بينما نجد أن الشعر أو النثر الفني أو الأدب عامة أكثر قدرة على تجاوز هذه العقبات) . ومصطلح الفن (Techné باليونانية و Ars باللاتينية) اشتق أصلاً من (النشاط الصناعي النافع)[١] ، وكذلك في الحضارة العربية الإسلامية ارتبط هذا المصطلح بالصناعة عامة[٢] حتى إن أبا هلال العسكري سمى كتابه حول النثر والشعر باسم (كتاب الصناعتين) . وفي تعريفات (لالاند) الفلسفية نجد أن كلمة فن لها معنيان : معنى عاماً يشير إلى مجموع العمليات التي تستخدم عادة للوصول إلى نتيجة معينة ، ومعنى جمالياً (أو استيطيقياً) يجعل من الفن كل إنتاج للجمال يتحقق في أعمال يقوم بها موجود واع[٣] .

ويربط كثير من الكتاب المحدثين بين مفهوم الفن والجمال ، فيعرفون الفن بأنه القدرة على توليد الجمال ، أو المهارة في استحداث متعة جمالية[٤] .

(١) مشكلة الفن ، ص٤ .

(٢) مشكلة الفن ، ص٩ .

(٣) مشكلة الفن ، ص١١ .

(٤) مشكلة الفن ، ص١٢ .

الجمال :

إذا حاولنا أن نجد تعريفاً للجمال كعلم ، فإننا نجده يستند إلى تعريف الفن أساساً ليطابق مفهوم (التذوق الفني) ، وعلم الجمال لا يخرج عن كونه فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي ، ذلك أنه يعبر عن نشاط خاص تقوم به الذات بإزاء الأشياء[١] ، وكذلك نجد تعريفاً لعلم الجمال بأنه « علم تمثل الإنسان للعالم تمثلاً جمالياً محكوماً بالقانون ، ولجوهر قوانين تطور الفن ودوره في التحويل الاجتماعي كشكل خاص من أشكال هذا التمثل »[٢] .

ونضع تصورنا الخاص بشكل مبسط ، فعلم الجمال هو ذلك العلم الذي يتبع الجميل ، ليتذوقه ويتلمسه أينما كان ، ويتجلى في الرؤية الجمالية ، التي ترتقي باستمرار في رهافتها ودقتها وإحساسها .

ومن هنا نستطيع القول : إن الفن هو طريقة إنتاج الجميل والخلاب والإبداعي ، بينما الجمال هو تتبع هذا الفن وكشف خباياه وجمالياته !.

الفن والحياة :

وصلت النظريات الحديثة في تعريفها للفن إلى درجة تعريفه

---

(١) مشكلة الفن ص٢١٩ .

(٢) الموسوعة الفلسفية ص٣٠٥ .

بأنه الحياة ، وإن كنا نجد مغالاة في هذا التعريف ، فإنه بلا شك يعتبر جزءاً لا يتجزأ من الحياة ، سواء أكانت حياة فرد أو حياة أمة ، بل إننا نجده الجزء الأهم عندما يشمل كل إبداعات الشخص أو إبداعات المجتمع . ولفهم العلاقة بين الفن والحياة لننظر إلى الأوجه الخمسة لاتصال الفن بالحياة ، على نحو ما يصورها لنا لالو :(١)

١ ـ **الوظيفة التكنيكية** : ويتخذ الفن هنا صورة النشاط الصناعي الحر ، وتمثل هذه الوظيفة تنمية البراعة الفنية للفنان بمعزل عن أي هدف ، وكان من أصداء هذه الرؤية مدرسة الفن للفن ، التي كانت تعني أن في الفن نشاطاً نوعياً تلقائياً خاصاً ، هو الذي يسمح للفنان أن يحيا حياة مغايرة لحياة السواد الأعظم من الناس .

٢ ـ **الوظيفة الكمالية** : ويمثل الفن هنا نوعاً من الترف والترفيه ، وكأنما هو ضرب من المتعة ، وسط مشاغل الحياة وهموم العيش .. إذ يمدنا باللذة ، التي تتيح لنا الفرار من الألم ، والخلاص من متاعب الحياة الجدية ، وكأنما الفن هو مجرد صورة عليا للعب واللهو .

٣ ـ **الوظيفة المثالية** : وتحصر مهمة الفن في تجميل الواقع أو

---

(١) مشكلة الفن ص ٢٠٧ ـ ٢١٠ ، نقلاً عن شارل لالو :

charles Lalo: Nations dEsthétique, Paris, P.U.F, 1952 pp. 30-31.

تجسيم المثل الأعلى ، فيحاول الفنان أن يضفي على الواقع لباساً جميلاً يستمده من خياله الخصب ونوازعه السامية ، وهنا يحل الإشباع الخيالي محل النشاط العملي المقترن بالتوتر ، فيكون الإنتاج الفني بمثابة قناع يخفي المرء به عجزه عن العمل ، بالالتجاء إلى جنة المثل الأعلى ، وبذلك يأخذ صفة اتكالية سلبية .

٤ ـ **الوظيفة التطهيرية** : أي تطهير الانفعالات ، ويقوم الفن في هذا المجال بوظيفة إيجابية وهي التحصين الخلقي والتحكم في الانفعالات والسيطرة عليها ، واستبعاد العنيف منها .

٥ ـ **الوظيفة التسجيلية** : وهنا تكون مهمة الفن تسجيل الواقع بقصد استبقائه والاحتفاظ بصورته ، وكأنما مهمة الفن هي مضاعفة الحياة عن طريق الإنتاج الفني . بغاية إعادة الإحساس الجمالي من خلال تسجيله وتكراره .

ولو دققنا في الأوجه الخمسة السابقة لوجدناها متطرفة ؛ إذا كان اتباع كل وجه ينادون به كوجه مطلق وحقيقي وحيد ، ولكن بالمزج بين الأوجه الخمسة تبدو المهمة الحيوية للفن . فالفن محكوم بتقنياته ومهاراته وطرق التعبير المتطورة فيه ، وكذلك فإنه يميل إلى الإمتاع بما يخلقه من إبداع وجمال ، وله مهام أساسية إضافية تتمثل في بناء المثل والقيم العليا في داخل الفرد والمجتمع ، من خلال تذوقه

لجماليات العمل الفني المبني على أسس أخلاقية ، وكذلك تطهير الإنسان من انفعالاته العنيفة ، أي مدّه بطاقة قصوى من الحكمة في الرأي والتدبر والنظر إلى شتى ضروب الحياة ، إضافة إلى كون الفن سجّلاً تاريخياً ووثائقياً وكذلك وسيلة اتصال راقية في المكان والزمان ، لأنه يتيح التواصل بين الأفراد والأمم على أوسع نطاق ممكن وبدرجة كبيرة من الطاقة والإبداع .

وعندما ننظر في الآثار الفنية للشعوب والأمم السابقة فإننا نستطيع أن نتلمس الأبعاد الروحية والثقافية والسلوكية والمهنية لكل شعب إلى درجة كبيرة لا تمنحنا إياه الكتابات التاريخية التوثيقية ، ويمكننا كشف تصورات مجتمع ما من خلال آدابه وفنونه بدرجة أدق مما نكشفه من خلال نظمه ودساتيره ! ولذلك نقول إن الفن لا يمثل الحياة تماماً ، إنما هو أرقى طرق التعبير عن الحياة وتوجيهها !

التربية الفنية والتربية الجمالية :

من خلال تعريفي الفن والجمال نستطيع أن نمايز بين التربية الفنية والجمالية ، ولكن هذا التمايز بحد ذاته يفضي إلى طرق متداخلة تجعل من التربية الفنية والتربية الجمالية تربية واحدة .

فالتربية الفنية تعني تنمية المهارات والقدرات الخاصة للتعبير والصناعة ، وأساليب وتقنيات هذه المهارات ، وطرق توجيه هذه

القدرات وتنميتها . سواء أكانت قدرة في المحاكاة والتصوير ، أو قدرة على الإبداع والتخيل . بينما التربية الجمالية تعنى بصقل الذائقة الفنية لدى الفرد ، مما ينعكس على مختلف جوانب حياته ، إضافة إلى طريقة تفكيره وتخطيطه لنمط الحياة التي يطلبها .

وهذه التربية الجمالية هي جزء من التربية الفنية ، إذ لا يمكن صقل المهارات والقدرات والمواهب دون صقل الذائقة ، وكذلك يجب أن تكون التربية الفنية جزءاً أساسياً من التربية الجمالية ، لأن الذائقة لا يمكن تهذيبها بعيداً عن فهم بنية الإبداع الفني وتقنياته ومهاراته ، لذلك يبدو لنا أن الجمع بين التربيتين قائم تماماً ولا يمكن فصلها . ونفضل دراسة بقية قضايا الفن والجمال ضمن إطار التربية الفنية الجمالية تأكيداً لهذا التلازم الحتمي .

التربية الفنية الجمالية :

لعلنا تلمسنا فيا سبق أهمية التربية الفنية والجمالية ، وتأثير هذه التربية على نمو الفرد وبنيته ، وعلى تطور المجتمع وعلاقاته ونشاطاته ، و ذلك لأن هذه التربية تأخذ أهميتها من كون الفن أداة رئيسية من أدوات البحث العلمي في مختلف علوم الطبيعة والتجريب[١] . وعلاقة الإنسان بالفن قديمة جداً تتصل ببداية وجوده ، وإن كانت

---

(١) الإسلام والفنون الجميلة ص١٤٨ .

الكائنات جميعها تشترك في إنتاج جماليات عديدة ، فإن الإنسـان يتميز عن باقي الكائنات بأن الجماليات التي ينتجها متطورة ، وتخضع لعمليـة إبـداع وابتكار وتخيل وتسـامٍ دائم ، بينمـا تكون لـدى بقيـة الكائنـات فطرة لا تتطـور إلا بمنطــق طبيعي فيزيــولــوجي ! أي أن إنتــاج الإنسان جمالياً هو إنتاج واع عكس إنتاج بقية الكائنات .

وتتجلى أهمية الفن من خلال علاقتـه بـالعلم والأخلاق والـدين ، فالفن في علاقته بالعلم ، يمثل فتحاً لآفاق العلم إضافة إلى كونه استثماراً إنسانياً للعلم ، ويمثل ارتباطه بالعلم تأسيساً للذهنية العلمية والجميلـة في آن معاً ، والعلم يـدخل في إطـار التنقيب عن الواقع ونواظمـه ، بينما الفن يمهـد لمجـاوزة هـذا الـواقـع إلى واقـع أفضـل ! والفن في عـلاقتـه بالأخلاق أكثر وضوحاً ، فالأخلاق أساسـاً تصور جمـالي للعلاقـات في المجتمع ، تصور جمالي يتيح أكبر قدر من العطـاء والإبـداع والتعـاون ، والفن والأخلاق متفقان تمـامـاً ، وبفصلهما يتحول الفن إلى مجرد لهو ، وتتحول الأخلاق إلى مجرد قوانين جـافـة ! وهـذا الانـدمـاج بين الفن والأخلاق واضح جداً ولا يمكن إنكاره إنسانياً ، فالفضيلـة جميلـة ليس فقـط على مستوى تصور البشر للفضيلـة وربطهـا بـالجمـال ، إنمـا هي جميلة في ذاتها ، بينما الرذيلة على العكس تماماً . ويرتبط الجمـال بشكل وثيق بـالطرفين الآخرين للمثـاليـة الخير والحق ضمن الإطـار الأخلاقي لهذه الثلاثية .

والفن بعلاقته بالدين يكشف عن أسمى تصوراته ، لأنه يمثل العمق الروحي للإنسان ، إضافة إلى الإطار الأخلاقي والسلوكي ، لذلك يمكن القول : إن الدين هو ألف الجمالية وياؤها [(١)] ، ولأن الفن يرمي للتسامي ، فإنه يجد غايته في الدين الذي يسعى نحو الأفضل والأسمى باستمرار ، وكذلك الدين ؛ فإنه إذ يرمي الارتقاء بالبشر في درجات الكمال ، فإنه يمدهم بطاقات روحية وجمالية ، كفيلة بترسيخ نظرة البحث الدائب عن الأفضل والأسمى والمقارب للكمال باضطراد .

والإسلام حرص كل الحرص على تربية الفرد المسلم تربية جمالية سامية ، فأكد على القيم الجمالية ، ودورها في تعميق صلة المسلم بربه ودينه وأخلاقه وآدابه وسلوكياته . وما يظن من الخصام المفتعل بين الإسلام والفنون الجميلة ، فإنه لا يعدو عن كونه وهماً ، أو رؤى ضيقة ، أو مغرضة ، فالإسلام لا يخاصم الجمال ، ولا يعادي فنونه ، والمسلم الأمثل لا يمكن أن يكون ذلك المتجهم ، الذي ينزع عن جماليات الحياة (مباركة الإسلام) [(٢)] .

وانفعال النفس الإنسانية بجماليات الحياة هو فطرة ، فطر الله

(١) انظر علم الجمال ، دني هويسمان ، ترجمة ظافر الحسن ، سلسلة زدني علماً ، دار عويدات بيروت ط٤/١٩٨٣ ص١٨٦ وقبلها .

(٢) الإسلام والفنون الجميلة ص١٤٥ .

النفس الإنسانية السوية عليها .. والإسلام يريد لكل الفنون ، حتى تكون بحق جزءاً من جماليات هذه الحياة ، أن لا تعاند الفطرة الإنسانية ، بل أن تكون عوناً على ترقيتها وتهذيبها .. يريدها سبلاً لتهذيب النفس والارتقاء بملكات وطاقات وغرائز الإنسان ، ولا يريدها عوامل تحلل وانحلال ومعاول هدم وإثارة لغرائز العنف والغضب والشهوة واللذة المادية في الإنسان .. يريدها فنوناً جميلة ومتجملة بأخلاقيات الإسلام[1] ، ولعل الشواهد أكثر من أن تحصى وتعد ، سواء أكان ذلك في القرآن الكريم ، أو الحديث الشريف ، أو مواقف الرسول (ﷺ) ، أو الصحابة والعلماء والمجتهدين والمربين . يقول تعالى : ﴿ يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلاَ تُسْرِفُوا إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ ، قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ ﴾ [الأعراف : ٣١/٧ ـ ٣٢] .

وقيم الجمال متحولة ، ولكنها دائرة في فلك إدراك جمالية الكون والإبداع ، فهي تتأصل وتصبح أكثر دقة مع نمو المعرفة وتقدمها ، وتراكم الخبرة التاريخية للمجتمع البشري ، بل إن هذه القيم أكثر ما تفتخر به الأمم عبر التاريخ وتباهي بعضها البعض بها . والعصور الزاهية والأطوار المتألقة والمراحل المزدهرة تبقى حاضرة بقيمها الجمالية

(١) الإسلام والفنون الجميلة ص١٤٦ .

التي تضفي على القيم الأخلاقية والاجتماعية والعلمية والدينية والحياتية بشكل عام ، جمالاً فوق جمال .

وظائف التربية الفنية والجمالية :

تؤثر التربية الفنية والجمالية على مختلف جوانب حياة الفرد والمجتمع كما أسلفنا ، وهي تبدو جلية من خلال القيم السلوكية ، من نظافة وترتيب وتماسك وتنظيم وسلوك حسن .. إلخ ، ومن خلال القيم الأخلاقية ؛ كالصدق والأمانة والكرم والشجاعة والحلم ... إلخ ، ومن خلال القيم الفكرية والثقافية ، كالعقلانية والتواصل والحوار والعمق .. إلخ ، ومن خلال القيم الاجتماعية السليمة ، وطرق التواصل والتعاون والاحترام .. إلخ ، ومن خلال القيم العلمية ؛ كالتجربة والدليل والبرهان والتوثيق والدقة وإدراك محدودية العلم وخضوعه للمعرفة المتطورة باستمراره ، والتمسك بالمنهج العلمي في تبين الوجهات العلمية والنظرية ... إلخ ، أما بالنسبة للقيم الدينية فإنها تظهر في قمة أهميتها وفاعليتها ، ومدخلها هنا البحث عن الذات والكون والوجود ، تأمل الكون وقيمه الجمالية والوظيفة ، البحث في علل الوجود والموجود والنمو ، والبحث عن أسرار عظمة الخالق موجد هذا الكون البديع ... إلخ .

قد تبدو بعض الجوانب المشار إليها على تناقض مع الجمال ..

فالفراشة جميلة .. ولكن البحث العلمي الذي يقوم بدراسة الفراشة يبدو وكأنه للوهلة الأولى يمزق هذه الصورة الجميلة ، ولكن الجمال هنا ينتقل من الظاهر إلى التكوين والبنية ، وبذلك تتعمق النظرة الجمالية وتصبح أكثر إحساساً بإبداع الخالق المبدع .. وتدخل في إطار من الدهشة المتنامية باضطراد ، لذلك نقول إن البحث عن مواطن الجمال هو بحث مستمر عن أسرار الكون وعظمة مبدعه .

وكذلك فإن الضوابط والتشريعات والقوانين تنبع أساساً من حاجة جمالية : كيف تكون حياة الإنسان أجمل ؟! حياة الإنسان عامة ؛ أي إن الأمر يتعلق بالوجود البشري ليس الوجود الفردي ! بل إن تطور النظرة الجمالية يجعل الأمر متعلقاً بالوجود بشكل عام ليشمل النبات والحيوان والجماد .. إلخ ، وكلما ارتقت نظرة الإنسان الجمالية ، أصبح نموذجاً أكثر فاعلية وإيجابية لأن العطالة والجهالة والكلالة أمور تناقض الجمال ولا تتفق معه أبداً ، بل هي مستهجنة جمالياً !

التربية الفنية الجمالية تكسب الإنسان المعايير الدقيقة ، وهذه المعايير هي التي توضح مناقب الجميل ومثالب القبيح ، وهي التي ترفع من شأن المناقب اتكون الحياة أجمل .. وتحط من شأن المثالب لتكون الحياة أقل قبحاً .. ولكن ما الجمال ؟ وما القبح ؟!

الجميل والقبيح والهوية :

الجمال والقبح متعلقان بالمعرفة البشرية وتطورها ، فالمجتمعات البسيطة المتخلفة عبر الزمن كانت تربط الجمال بالظاهر .. وفي ربطها هذا انحرفت إلى تأليه قوى الطبيعة وظواهرها ، أو تأليه نماذج بشرية كانت أكثر جمالاً وفق معايير زمنية معينة .

ولكن المجتمعات الداخلة في إطار معرفة نامية باضطراد ، تتحرر من جمال الظاهر إلى البحث في أسرار هذا الجمال ، وتلمس القيمة الجمالية الحقيقية ، القيم المحركة والمبدعة والخالقة .. وبذلك فإن النظرة الجمالية تتعمق بالعلم ، وتعمقه ، وهذا يفسر الصلة الوثيقة بين الحضارة وتطورها من جهة ، والقيم الجمالية من جهة أخرى . وهذا يفضي بدوره إلى نسبية الجميل والقبيح .

ونسبية الجميل والقبيح تؤخذ بالاعتبار في التنشئة الجمالية إذ لا بد للتنشئة أن ترتكز على توضيح مفهوم النسبية ضمن الزمان والمكان ، فلكل شعب أو مجتمع جمالياته ، ونظرته الجمالية الخاصة به ، والمستندة إلى تاريخه ومعارفه وأحواله وقيمه وعاداته وأفكاره ، أي إن النظرة الجمالية الخاصة هي جزء من هوية الإنسان . لذلك لا بد من تقدير الفن المحلي أو الخاص أو الذاتي بمعايير خاصة ، وتقدير الفن العالمي أو المتعلق بمجتمعات أخرى بمعايير أخرى تحتسب البنية الخاصة لهذه

المجتمعات . وهكذا تكون التنشئة الجمالية من أهم أسس الحوار والتفاهم والسلام بين الشعوب والأمم .

ارتقاء الإنسان حضارياً مرهون بارتقائه جمالياً ، لأن جمالية نظرة الإنسان هي التي تدفعه للبناء والإبداع والسعي نحو الأفضل والأسمى . يعرف الفيلسوف الإغريقي المثالي أفلاطون الإنسان الجميل بأنه الإنسان الذي له ثلاثة أبعاد : عقل يستقرئ الحق ، وإرادة تستقطب الخير ، وذائقة تستقطر الجمال ، وهذا التعريف الجميل يبقى مثالياً ولا يستند إلى الواقع تماماً ، ذلك أن الحق له تفسيرات ، والخير له أوجه ، والجمال له نزعات ، ولا يمكننا النظر إلى هذه الثلاثية (الحق ، الخير ، الجمال) بهذه الدرجة من الإطلاقية . ولكن عندما ننظر إلى النشاط الإنساني الذي يتضمنه هذا التعريف نكون أقرب إلى مواصفات الإنسان السليم : العقل القارئ ، والإرادة المستقطبة ، والذائقة المستقطرة ، ولعل هذه الأوجه الثلاثة هي من أهم عناصر الجمالية . إلا أننا نضيف إليها ما يشكل خصوصية الفرد أو المجتمع من حيث الانتماء ، إذن لا بد من حضور الروح الخاصة ، والتي تمثل الهوية أو الانتماء !

الجمالية والوظيفية :

ثمة جدل بين الجمالية والوظيفية يصل لدرجة أننا قد نتصور أنه

هناك تناقض تام بينهما ، ولكن هـذا التصور ينبني على نظرة قـاصرة وإدراك منقوص للجمالية والوظيفية في آن معاً . ذلـك أنها مترابطـان متواشجـان ، والإخلال بـأحـدهمـا إخلال بـالآخر ... أي إن الإخلال (بـالجمـاليـة) يشوه (الوظيفيـة) ، والإخلال (بـالوظيفيـة) يشـوه (الجمالية) ويفرغها من قيمتها .

فـالجمـاليـة تبلـغ قيمتهـا الحقيقيـة العليـا من خـلال تكاملهـا مـع الوظيفيـة ، وكـذلـك فـإن الوظيفيـة تبلغ مرتبتهـا العليـا من خـلال تكاملها مع الجمالية . فنبذ النواحي الوظيفية بدعوى الارتقاء بالجماليـة منفردة ، هو إقصاء للجمالية .. لأن الجماليـة تتحول إلى عبء لا مسوغ له . وكذلك نبذ النواحي الجمـاليـة بـدعوى أهميـة الوظيفيـة لا يكون استجابـة حقيقيـة وفـاعلـة للوظيفيـة ، إنمـا يكون هـذا النبـذ إخلالاً بالوظيفية أساساً ، لأن تلمس الجمـال وأسراره طبع وحـاجـة بشريـة ، والتقصير فيـه يعني التقصير بحـق من حقـوق الإنسـان وانتقــاص من حاجاته ! فالطعام والشراب والتنـاسل حـاجـات بشريـة .. ولكنهـا خارج القيمة الجمالية تكون حاجـات وضيعـة وغـايـات منحطـة ، وكما قيل أننا يجب أن نأكل لنعيش .. لا نعيش لنأكل !!

والنظرات المتطرفة بين الجمالية والوظيفية ، تكون سلبية تمامـاً ، فالنظرات البراجماتية النفعية أو الميكيـافيلليـة أو الفوضويـة .. إلخ ،

تبقى خارج الذوق الإنساني بشكل عام . لأنها لا تقرأ أساساً بأهمية جمال الوجود وجمال الاستمرار في الوجود بشكل جميل . وبشكل آخر لأنها تتذرع بجماليات مؤولة وفردية وضيقة لتكون هدفاً ، دون أن تشترط جمالية الوسائل التي توصل إلى هذه الأهداف ! ودون أن تعي أن الجمال بحد ذاته هدف مرموق !

والتربية الفنية الجمالية تتبدى أهميتها من خلال البنية الجمالية للإنسان . والفرد الخاضع لتربية جمالية صحيحة منذ غضاضته ، يدخل في إطار سلوك عقلاني ، يمزج الحكمة بالعلم والعمل والتجريب ونبل المقاصد ، وكذلك يملك حصانة مميزة تحصنه من الانحراف في اتجاهات تزمتية أو انحلالية ، بل تمنحه توازناً داخلياً يحميه من الانحراف ، وينعكس بداخله سلوكاً اعتدالياً ، وتفكيراً منطقياً ، ورؤية علمية ، وروحاً مطمئنة ، وبذلك يكون فرداً جميلاً تنصب جهوده باتجاه الارتقاء الاجتماعي والمعرفي أو الحضاري باختصار . وتظهر هذه التربية من خلال نظرته وتقييمه للجميل والقبيح ، فتتجلى في آرائه وأقواله وسلوكياته وآدابه ، بل إن هذه التربية تيسر له فهم محيطه وذاته فهماً واعياً متبصراً ، وكذلك تجعله قادراً على التواصل المثمر مع مجتمعه ، فيكون في الوقت نفسه على اتصال وثيق مع محيطه ، وداخلاً ضمن أطره الاعتيادية ونظمه الاجتماعية والمعرفية ، ويكون مبدعاً منتجاً وفاعلاً يستطيع أن يرشد الاتجاهات

والسلوكيات السلبية بطريقة أكثر جمالاً ورسوخاً ، وذلك من خلال سلوكه الذي يظهر القيم الجمالية التي تستدعي الانتباه ، وتستقطب الاهتمام والإعجاب ، ومن ثم الاقتداء به ، أو من خلال قوله وعمله وعلمه ومعرفته .

واتساع دائرة الفعالية تقترن بدقة الإحساس الجمالي ، فكلما كان المرء جميلاً في مظهره وجوهره وسلوكه ، كلما كان فعالاً أكثر ، وكلما زهد في القيم الجمالية ، خفت فعاليته وتحدد تأثيره أكثر ، بل إن عمق الفاعلية لا يمكن الوثوق به ما لم يرتبط مع الجمالية في التصور والتواصل .

وهذا ما يؤكد ضرورة التلازم بين الوظيفية والجمالية ، فلا قيمة لأحدهما بمعزل عن الآخر . وهذا التكامل بينهما يحقق الغايات المنشودة بأفضل السبل وأكثرها رسوخاً ومتانة من جهة ، وأكثرها جمالاً وتأثيراً وفهماً من جهة ثانية .

الفنون والحواس والقدرات :

الفنون لها دور أساسي في تربية حواس الإنسان وتنمية ملكاته ومواهبه ، فالعين التي لا تدرك جمالية البديع والخلاب . أو الأذن التي لا تتحسس الترنيمة العذبة والصوت الشجي ، والأنف الذي لا يقدر الروائح الذكية ، واللسان الذي لا يتذوق الطعام وفق أسس صحية ،

والجلد الذي لا يتحسس مخاطر المحيط وتحولاته ، هذه الأعضاء إذا لم تقم بدورها كما يجب ، فهذا يعني أنها لم تهيأ جيداً ، فتربية هذه الحواس جمالياً ، هو نوع من الإعداد الحضاري للفرد ، ليستبعد القبح بأشكاله ، ويستقطب الجمال بتنوعاته .

فالثقافة الجمالية هي ثقافة حسية ، إضافة إلى كونها ثقافة عقلية وحركية ونفسية ، والثقافة الحسية هي بوابة الفرد لتكوين صورة صحيحة عن محيطه .

وكذلك فإن وظائف العقل والذكاء والفهم والإدراك والاستقراء والبحث والموهبة ... إلخ ، لا تكتمل بمعزل عن الجماليات .

وظائف الفن :

١ ـ **الوظيفة الاتصالية للفن** : الفن بأشكاله يقوم بدور أساسي في عملية اتصال الفرد مع الخالق والطبيعة والخلق ، ذلك أن أحد الأوجه الرئيسية للفنون عامة هو نقل التصورات أو التعبير عنها من خلال صيغ فنية ، وترتقي الوظيفة الاتصالية للفن مع ارتقائه ، لتصل بالفرد إلى أفضل شكل ممكن من الاتصال والإحساس . الإحساس بعظمة الخالق وتكامل خلقه ، وبهاء الطبيعة وانتظامها الدقيق ، والاتصال بأفراد المجتمع عبر أشكال جمالية إبداعية تكون أكثر عمقاً ، إضافة إلى أن الفن ييسر الاتصال بين الماضي والحاضر والمستقبل .

٢ ـ **الوظيفة الإبداعية للفن :** الفن يتقاطع مع الابتكار والاختراع والإبداع ، ولذلك فإنه يفتتح آفاق الإبداع ويدعو لتجاوز المألوف نحو الأفضل ، مما يجعل المعرفة بشكل عام في تطور وتعمق وتكامل مستمر ، إضافة إلى افتتاح فضاءات معرفية جديدة باستمرار .

٣ ـ **الوظيفة السلوكية للفن :** بما أن الفن يستند إلى تربية فنية جمالية ، فإن السلوك الفني يؤثر على السلوك الإنساني بشكل عام ، فمع تعمق النظرة الفنية ، يتطور الإحساس بجمالية السلوك وضرورة تهذيبه ليكون أكثر رقياً وجمالاً .

٤ ـ **الوظيفة المعرفية للفن :** يستمد التصور الفني عناصره من خلال معرفة الفنان المبدع ، ولكي يرتقي هذا التصور لا بد من رفده بالمعرفة دوماً ودون انقطاع ، لتعميقه وتكامله وشموليته . إضافة إلى أن التصور الفني الممارس يشكل حقلاً تجريبياً لمعرفة مستمرة ومتجددة .

٥ ـ **الوظيفة التربوية للفن :** يخلق التصور الفني حوافز أخلاقية وسلوكية وروحية لدى الفرد ، ليكون فرداً مبدعاً قادراً على توجيه مجتمعه توجيهاً سليماً ، وإذا كانت تنمية الإحساس والمهارات الفنية جزءاً من العملية التربوية ، فإن هذه التنمية تنعكس على الأوجه الأخرى للعملية التربوية ، وتجعلها أكثر يسراً وعمقاً في آن معاً .

٦ ـ **الوظيفة الاجتماعية للفن :** ترافق الفنون ظواهر اجتماعية معينة تشكل مرتبة وموقع هذه الفنون في المجتمع ، وكلما كانت هذه الفنون في خدمة المجتمع ، كلما حققت مرتبة وموقعاً أكثر تميزاً ورسوخاً وتأثيراً . وهذا ما يجعل النتائج المترتبة على إهمال التربية الفنية الجمالية وخيمة على الفرد والمجتمع . أقل هذه النتائج جفاف الحياة وجفاء التواصل الاجتماعي ، وتفاقم الملل والقلق والسوداوية واليأس . ذلك أن هذا الإهمال يؤثر على الطبيعة الاجتماعية للمجتمع ، إذ تتدنى علاقاته إلى نوع من الآلية النفعية .

فالمشاعر والأحاسيس الإنسانية هي أساس ترابط المجتمعات الإنسانية ، وهذه المشاعر والأحاسيس تستند إلى فلسفة جمالية ضمن إطار إنساني .

الفن والمجتمع :

تردد جدل كثير حول مقولة (الفن للفن أم الفن للمجتمع) ويبدو لنا أن هذه المقولة هي مقولة أيديولوجية أساساً تثير مسائل لا نفع فيها . فليس هناك عملياً ما يسمى الفن للفن إلا ضمن تصور نسبي سطحي ، وكذلك فإن الفن عندما يكون في خدمة المجتمع لا يعني أنه لن يكون في خدمة طبيعته الفنية ، بل إنه يكون في المجال التجريبي الحيوي لتطوير وسائله وأدواته والارتقاء في أدائه وأهدافه .

فالتربية الفنية بتأثيرها على ذائقة الحواس ومضامير الملكات والقدرات والمواهب ، إنما تنظم الوجود الفردي والاجتماعي ، والمجتمع الجميل هو المجتمع الذي يحرص أفراده على الجمال ويربون ذوائقهم على استشفافه وتذوقه ، إنه مجتمع واع ومسؤول أو باختصار مجتمع حضاري يرنو إلى الآفاق الأجمل باستمرار .

والفن هو خير معبّر عن طبيعة المجتمع ، فإذا كان المجتمع في الحضيض فإنه ينحو نحو الحضيض ، وإذا كان في المراقي ، فإنه ينحو نحو الأفضل والأجمل ، فإهمال الفنون من قبل المجتمع لا يلغي تأثيرها والتنشئة الجمالية والفنية خاصة .

ولكن قبل كل شيء لا بد من إدراك أهمية وأثر الفنون على اختلافها سواء أكانت فناً تشكيلياً أو مسرحياً أو تمثيلياً أو غنائياً ... إلخ ، إذ يجب تصحيح النظرة الدارجة حتى وقتنا هذا تقريباً ، تلك النظرة التي تنظر إلى الممارسة الفنية بشكل عام نظرة دونية . وتجرد الفنان من القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية .. إلخ .

وهذا الأمر يتم عبر تأسيس نظرة جديدة تستوعب الظاهرة الفنية أو الإبداعية عبر مكوناتها ووسائلها وغاياتها ، وتقيم المبدع من خلال إبداعه ودوره الإبداعي في مجتمعه . وكلما كانت الظاهرة الفنية الإبداعية أكثر تأثيراً ، كانت بحاجة إلى رعاية وفهم أكثر وحرص

أدق . وكمثال على ذلك (الرسوم المتحركة) التي تأخذ بألباب الأطفال الناشئة (وربما الكبار أحياناً) ، ونأخذها كمثال لأنها تعتمد على فنون مختلفة من رسوم وإخراج وموسيقى وغناء وتمثيل .. إلخ ، ونسأل هنا : هل يمكن لطفل اليوم أن ينشأ بمعزل عن (الرسوم المتحركة) ؟!.

إن ما توفره الرسوم المتحركة والبرامج التلفزيونية والحاسوبية وما إليها إنما ينحرف بها في غير صالحه ، فتصطبغ بصبغات وانحرافات متعددة ، واتجاهات عبثية مفرغة ، وتؤثر في القيم والعادات والمثل والتقاليد ، لهذا فإن تربية الفنون هي جزء من تربية المجتمع .

وفي عصرنا الحالي يبدو هذا الأمر جلياً ، وخاصة مع تحول قيم الحياة نحو الكسل والخمول والترف وتزجية الفراغ بالفراغ ، بدلاً من أن تتجه نحو العمل والبناء والبحث ! ومن الغفلة أن ننكر الدور التربوي الذي تقوم به الفنون على اختلافها . والذهنية التي تتعامل معها من باب التحريم القطعي ، ذهنية تاريخية لا تستطيع مواجهتها . إنما يبقى تأثيرها محدوداً وضيقاً وجافاً ، فالفنون حاجة قائمة وقَيّمة ، وقيمتها تكمن في قيمها وأهدافها .

التنشئة الفنية الجمالية :

استناداً إلى تعريفي الفن والجمال نجد أن التنشئة الفنية الجمالية

تأخذ على عاتقها تربية الإحساس الفني الجمالي وتربية القدرات والطاقات الإبداعية كما أسلفنا . ولكي تكون في الاتجاه الصحيح يجب أن تعتني بإصلاح الممارسات الخاطئة ، ونشر الطرق والوسائل الصحيحة ، وذلك عبر رفد المجتمع بالأسس السليمة للتربية عامة فطفل اليوم يتجاوز قدرة المؤسسات التقليدية بكثير بل نستطيع أن نقول أن دور هذه المؤسسات تحدد إلى درجة كبيرة في إطار تقويم معارف الطفل وتعليمه الأبجدية إذا لم يكن قد ألمّ بها من قبل !

ومع ذلك نجد أن العالم العربي بل الإسلامي برمته يعجز عن منافسة شركة واحدة من شركات إنتاج الرسوم المتحركة في الغرب ، وهذا لا يعود إلى نقص في القدرات والمواهب ولا إلى افتقار إلى التكنولوجيا الحديثة ولا إلى غيرها من الأسباب المباشرة ، إنما تعود أساساً إلى الفهم القاصر للفنون ودورها وأهمية تنميتها ، وأهمية توفير عوامل تفتح الإبداع .

ومن أهم عوامل تفتح الإبداع على صعيد الأسرة : تنمية استقلالية الطفل وترسيخ الثقة بالذات لديه ، والعلاقات الدافئة داخل إطار الأسرة المبنية على الحب والتسامح والتعاون ، وتوفير المناخ الملائم لمواهب وهوايات ونزعات الطفل من خلال توجيهها وتنميتها . وربط هذه الميول بالأهداف والغايات الرفيعة .

ومن عوامل تفتح الإبداع على صعيد المجتمع : طبيعة الحضارة التي يعيش فيها الطفل ومجتمعه ، وحرية الفرد في المجتمع ، وموقف المجتمع إزاء تمسك الفرد بالتقاليد والعادات والمعايير ، والفرص التي تتاح للفرد في الإطلاع على المجالات الفنية والخبرات السابقة ، وكذلك الفرص التي تتاح له لممارسة التوجهات الفنية القريبة إلى نفسه ، ودور المؤسسات في تنمية وترشيد الميول الفنية ، إضافة إلى النظرة الاجتماعية للإبداع والمبدع[(١)] .

ولأن المدرسة هي أهم مؤسسة اجتماعية تتدخل في تربية الطفل ، فإن المناخ المناسب فيها لخلق المواقف والقابليات الإبداعية يكمن في أمور كثيرة منها :

١ ـ احترام الأسئلة غير العادية التي تدل غالباً على رغبات إبداعية تستكشف الطريق للتحليق .

٢ ـ احترام أفكار الأطفال غير العادية . وذلك من خلال الاستماع إليها وتقديرها بشكل سليم ، وإدراك كونها تدل على مخيلة نشطة مهيأة للإبداع .

---

(١) الإبداع وتربيته ، فاخر عاقل ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٩ ص١٢٣ وما بعد (بتصرف) .

٣ ـ تقدير أفكار الأطفال عامة وإظهار التقدير والاعتناء ، لأن هذا التقدير المعلن يحفز القدرات الإبداعية ويمهد لظهورها وتميزها .

٤ ـ توفير فرص التعليم الذاتي مع تقديرها واحترامها ، مما ينمي حس التجربة لدى الأطفال ويراكم خبراتهم الشخصية .

٥ ـ السماح لهم بالعمل والتعلم غير المقوم أحياناً ، لأن هذه الطريقة تضعهم على مستوى المسؤولية ، وتمنحهم الثقة بالنفس والاعتماد عليها في إنجاز إبداعاتهم الخاصة والمبتكرة[١] .

(١) الإبداع وتربيته ص١٥٦ (بتصرف)

القسم الثاني

التنشئة
واتجاهات التربية

الفصل السابع

اتجاهات التربية الثقافية والفكرية

* التربية الفكرية
* الوعي والايديولوجيا
* التربية والوعي
* الفكر والعمل
* نشأة العقل الانفعالي
* الوعي والتاريخ
* الثقافة الغامضة والثقافة الصريحة
* ثقافة الاختلاف
* الثقافة والإبداع
* دور التنشئة الفكرية
* لماذا التنشئة الفكرية؟

التربية الفكرية

شتان بين أن يكون الإنسان صاحب فكر يحلل ويربط ، وبين أن يكون صاحب فكر يحفظ ويقبل ويرفض ضمن أسس ثابتة وسابقة ، لا يحيد عنها ، فقط لأنه وجدها بين يديه ووجد نفسه في خضمها ، فالنموذج الأول يمثل ثقافة الإبداع التي تستند إلى نسبية الحقيقة وتعدد أوجهها ، بينما يمثل النموذج الثاني ثقافة الذاكرة المستندة إلى مبدأ اليقين والحقيقة المطلقة[1] ، وبين النموذجين فارق شاسع يظهر في الفكر والعمل ، فالنمط الأول يدخل في إطار الوعي ، ذلك أنه يمارس وعيه ، بينما الثاني يدخل في إطار الإيديولوجيا[2] ، أي أنه يضع وعيه جانباً ، ليحاكي ويتمثل نموذجاً تاريخياً أو

---

(١) ثقافة الطفل العربي ص٦٩ .

(٢) نستخدم لفظ إيديولوجيا للاحتفاظ بدلالاته المتعددة ، وإن كنا نميل إلى استخدام لفظة عربية المبنى ، ولكن لعدم توفر لفظة تدل عليها ويجمع عليها كتاب العربية نستخدم الاصطلاح الأعجمي كما نضطر إلى استخدام غيره ، ونذكر هنا أن الكلمة أصلاً فرنسية استعارها الألمان ثم دخلت إلى الفرنسية بمعنى آخر .

انظر : عبد الله العروي ، مفهوم الإيديولوجيا ، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء ، المغرب ١٩٨٣ ، ص٩ .

إيديولوجياً محاكاة كاملة ، لا تستجيب للتغير أو لتبدل الأحوال والظروف والنظم المعرفية .

الوعي والإيديولوجيا :

وهذا الفارق بين النموذج الواعي والنموذج المؤدلج ، يوضح لغز أفراد موسوعيين في معارفهم ، سواء أكانت معارفهم في جانب اختصاصي ، أو جانب فكري ، أو ثقافي عام ، ومع ذلك يتسمون بالعجز وانعدام الفاعلية ، لأن علاقتهم بالمعرفة تستند إلى طريقة انفعالية مع الموروث والعلم ، بينما نجد أفراداً أقل موسوعية ومعرفة يبزّونهم في الفاعلية والتأثير ، حتى لو انحصرت آثار وعيهم في سلوكهم فقط .

فالوعي يمثل المعرفة الفاعلة التي تغيّر وتبدل ، وتؤثر وتتأثر ، لذلك فإن النموذج الواعي لا يرتبك إزاء التحولات والتبدلات ، إنما يستطيع أن يحافظ على توازنه ليقيم الأوضاع تقييماً سليماً ، بينما الإيديولوجيا تمثل المعرفة الانفعالية التي لا تغير ولا تبدل ، وتتأثر دون أن تؤثر ، والنموذج المؤدلج يعيش مخاوفه وهواجسه قبل أن تطرأ التبدلات والتحولات ، وحتى معايشته لهذه المخاوف والهواجس لا تدفعه إلى اتخاذ تدابير متوازنة . فالمعرفة الانفعالية لا تميز الأفراد ولا تميز المجتمعات أيضاً ، إنما تجعلها أسيرة أسس وقواعد لا تستطيع

الفكاك منها ؛ مهما غالت هذه الأسس والقواعد في بعدها عن الموضوعية والمنطق والبحث العلمي ! بينما تتيح المعرفة الفاعلة (أو التفاعلية بالأصح) للفرد والمجتمع أن يحلّلا معرفتهما باستمرار ، لذلك يتطوران ويبدعان ويؤثران ويتأثران بآن واحد .

والإيديولوجيا نوع من التثبيط والكلالة ، ومع أنها تكون ذات أثر فاعل أحياناً ، إلا أنها لا تلبث أن تتهاوى ، لأنها مهما مثلت العلم والتجديد في بواكيرها ، فإنها لا تلبث طويلاً حتى تتحول إلى قيود وأصفاد ، لتقف عائقاً أمام العلم والتجديد والتحضر ، ذلك أنها تفترض أسساً زمنية كونية ، بينما هي أسيرة ظروفها ومعرفتها ومصالحها الآنية ، وإن كانت الإيديولوجيا في الأساس وليدة عقلانية تنبع من العقل عند تأسيسها ، فإن جزمها بأنها وتصوراتها خالدتان ، يحيدان بها عن جادة العقلانية ، لتصبح نوعاً من الحجر الفكري الذي يسم أتباعه بصفة التبعية النقلية والتقليد غير المتبصر . لذلك فإن النموذج المؤدلج مهما اتسعت معارفه لا يستطيع الخروج من ضيق أفقه ، لأنه يحيل هذه المعارف إلى مقاييس وأحكام ثابتة بطريقة بروكوستية[1] ،

---

(١) بروكوست : شخصية أسطورية كان من قطاع الطرق ، فإذا ظفر بضحية ، مدده على سرير ، فإذا كان أقصر مطه حتى يصبح بطول السرير ، أو كان أطول قصّه ، فتزهق روحه في الحالتين ، وإن كان بطول السرير نجا من شر (بروكوست) !.

فيدخل في مواجهة محمومة مع كل ما يعارضها حتى لو كان علماً ، لأن دأبه يتحول من تتبع المعرفة والعلم ، إلى إخضاعها للاعتقادات والفرضيات التي تكوّن الإيديولوجيا التي يتبعها ! فالنموذج المؤدلج مرتهن بقناعاته وافتراضاته النقلية ، لذلك يخشى العلم والانفتاح ويبتر سبل التواصل واللقاء ، ويعمد إلى لغة وأساليب متناقضة ، بل إنه في إطاري النفاق والتزمت بآن واحد ، وتفشي هذا النموذج في المجتمع يؤدي به إلى حالة دوغمائية اتكالية فيها من الكلالة والتبعية والتناقض والتفسخ والجهل ما ينزل به إلى الحضيض .

أما الوعي ، فهو يتعلق بالمنهجية لا بالمعطيات ! فالمنهج العلمي وعي بحد ذاته ، مع أنه قد يصدر أحكاماً أو تصورات لا تلبث أن تنكشف على أنها خاطئة أو غير دقيقة ، ولكن المنهج العلمي (الذي يمثل الوعي) ينتهج هذه المعطيات دون أن يستسلم لها ، بل يقصيها ويبطلها عندما تظهر أسسها متداعية وغير صحيحة ، لذلك يكون الوعي سبيلاً نحو مقاربة الحقائق العلمية ، وتطوير مناهج البحث والكشف والاستكشاف ، وتأصيل وعقلنة المقاييس والأحكام ، وهو تابع طردي للعلم واتساع آفاقه ، يأخذ به ويمهد له السبل ليكون أكثر دقةً وتشخيصاً للحقائق . والنموذج الواعي نموذج متفاعل مع العلوم والمعرفة وتطورهما ، منفتح وأكثر استشرافاً على

ساحات الإبداع الحقيقي ، بل إنه أكثر قدرة على الاستمرار والتألق ، وأكثر صدقاً مع نفسه والآخرين .

والنموذج الواعي مرتهن بمنهجه (الذي يتطور بدوره) ، يتواصل مع العلم ويفتح كل سبل التواصل غير هيابٍ ولا بخائف ، لغته موحدة متجانسة صريحة ، متوافقة متآلفة منسجمة ، يستطيع التواصل مع كل من حوله بسهولة ، بل إنه يحرص على ذلك إيماناً منه بأن هذا التواصل يكشف مثالبه هو قبل مثالب الآخرين ، ويؤصل مناقبه قبل مناقب الآخرين ، فهو خدين المعرفة أينما كانت ، وفي طريق العقل أينما اتجه في إطار العقل ، يضيف علم الآخرين إلى علمه فيأخذ منه ما يراه مناسباً بعد بحث ، ولا يسلك سلوك المؤدلج (في رفضه وتشنجه إزاء علم الآخرين ، أو في استسلامه وخنوعه المطلق في تحولاته الطارئة والمفاجئة) ، فتحولات الواعي منطقية واضحة ، مدعومة بالأدلة والبراهين ، ومبنية على العلم والمعرفة في اتساعها المستمر .

وتفشي النموذج الواعي في المجتمع ، يؤدي بالمجتمع إلى نهضة شاملة في كل جوانب الحياة والمعرفة والعلم ، المفضية إلى الإبداع والحضارة وكل مدارج السمو والرفعة والطمأنينة والسعادة .

والإسلام ـ عندما جاء ـ كان وعياً أخذ يتفشى على الرغم من كيد

معادية (المؤدلجين) ، ويستمر الإسلام وعياً في منهجه وروحه ، ومع أن بعض تطبيقاته قد دخلت على يد معتنقيه في إطار الإيديولوجيا ، فهو لا يتحمل تبعة من أدلجوا تفاعله مع معرفة معينة وسابقة ، بل إنه يبقى وعياً علمياً تاريخياً يحض على التفاعل مع الزمن ونهوض المعرفة وتطور الأحكام والعلم ، ويحرض على التجدد والبحث والتأمل والاجتهاد نحو الأفضل ، ويكفي دليلاً على ذلك حثه على الاجتهاد والبحث في آيات الآفاق والأنفس ، وتأمل مظاهر الكون وتعليلها تعليلاً سننياً .

وكذلك القيم والعادات السليمة (التي تحتاج إلى عمليات غربلة مستمرة) ومسارات الانتماء الواعي والاعتزاز القومي السليم والمناهج العلمية ، إذا أخذت في ضوء ظروفها ، وخضعت للتجديد باستمرار ، فإنها تكون سنداً للوعي ، وخلفية تاريخية وعلمية له ، وباعثاً على الارتقاء به .

التربية والوعي :

التربية ـ على أعبائها الكثيرة والكبيرة ـ معنية أكثر من غيرها بنشر الوعي ، ولا يمكن خلق جيل واع ما لم تقم التربية بدورها الفاعل في تنشئة الفرد نشأة واعية ليكون فرداً واعياً ، ولعل مجمل الآثار الإيجابية للنموذج الواعي ، والآثار السلبية للنموذج المؤدلج المتزمت تعود إلى طبيعة التربية التي خضع لها كل منهما .

ومع تنوع مصادر تربية الفرد وتعددها فإن مهمة نشر الوعي تصبح أكثر خطورة ودقة ، وخاصة في عصر إعلامي غدت حروبه الإعلامية (والتي هي تربوية في الصميم) أكثر ضراوة من الحروب التقليدية ، فتشويه الإنسان ليس مجرد قتل لفرد ، إنما هو قتل للمجتمع الذي ينتمي إليه ، لأنه يمارس أدواراً هدامة ، وينقل العدوى لغيره باستمرار !.

فتنمية الوعي مهمة تربوية أصيلة ، بل إن ما لا ينبني على الوعي في التربية يشكل عقبة كأداء أمام تطلعات المجتمع نحو الازدهار ، والوعي حصانة للأمة وخصوصيتها ، إذ يقوم الوعي بدور فاعل في تأسيس التزام اجتماعي وإنساني مرموق علمياً وتاريخياً واجتماعياً وثقافياً .

إن التربية ليست مجرد إتخام الفرد بالمعارف والقيم ، بل إنها أساساً بناء الفرد ليميز المعارف والقيم ويخضعها دوماً للمحاكمة العقلية ، فيكون وجوده وجوداً إبداعياً وتاريخياً ، وهذا البناء على أساس الوعي يجعل تفاعل الفرد مع كل ما ينبع من مجتمعه أو يصدّر إليه من المجتمعات الأخرى تفاعلاً مثمراً وإيجابياً .

الفكر والعمل :

إن التناسق بين الفكر والعمل لا يكون إلا عبر الوعي ، والتربية

في قيامها بدورها بإرساء الوعي وأسسه الراسخة ، فإنما تنشئ الفرد بالطريقة التي تكفل ممارسته للفكر بشكل عملي ، فاقتران الفكر بالعمل إحدى أكبر وأهم متطلبات المجتمع ، فالفكر يتم صقله من خلال تجسيده بالعمل ، والعمل يرتقي أداؤه من خلال تحكيمه للعقل والفكر ، وتلازم الفكر والعمل مقوم أصيل من مقومات الفرد الإنسان . وإذا تأملنا علل الأمم في الأدوار التاريخية ـ الغابرة والحاضرة ـ فإنها تبدو جلية في انفصال الفكر عن العمل ، وانفصال العمل عن الفكر ، أما محاسنها ومآثرها ومفاخرها فتكون ناجمة عن التواشج الوثيق بين الفكر والعمل ، وقد حذر القرآن الكريم من هذا الفصل : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لاَ تَفْعَلُونَ ، كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللهِ أن تَقُولوا مَا لاَ تَفْعَلُونَ ﴾ [الصف : ٦١/٢ ـ ٣] ولنكون أكثر وضوحاً في هذا الصدد ، نقارن بين كل منهما بمعزل عن الآخر :

١ ـ **الفكر بدون عمل :** كل ما يشيده الفكر من أفكار دون أن يكون لها تجسيد في الواقع يعتبر مجرد نظرية لا فائدة لها ما لم تكن لها فائدة ملموسة ، ومشكلة الفكر في معزل عن العمل أنه يفترض ويفترض دون أن تكون هذه الافتراضات معقولة بشكل حسي أو (بمعنى آخر) بشكل عقلاني ، والفكر عندما لا يكون عقلانياً فإنه يصبح عبئاً يثقل وعي الأمة ويتجه به نحو الخروج من الواقع ليحيا مثاليات فارغة أو كلالة مثبطة أو نفعيات وتأويلات ضيقة الأفق .

والواقع الذي يخضع لفكر لا يرتبط بالعمل واقع فاسد يُستسهل فيه القول إلى أبعد حد ويستصعب العمل فيه إلى حدٍّ أبعد . ذلك أن هذا النوع من الفكر يغتال البقية الباقية من رغبات العمل أو جهوده . بل إن الفكر في انفصاله عن العمل لا يكون قادراً على تطوير نفسه نحو الأفضل فكيف يطور الفرد أو المجتمع وهو يعاني العجز ؟!

٢ ـ **العمل بدون فكر** : كيف للعمل أن يكون عملاً إذا لم يكن وراءه فكر يقوده ؟! إنه نوع من التخبط والضياع ، إن تبديد للطاقات وبعثرة للهمم ، إذ لا نفع في العمل ما لم يخطط له الفكر وينظمه التنظيم الذي يكفل له أن يسهم في بناء الفرد والمجتمع ومقدرات الأمة . وكيف للعمل أن يتجاوز مساوئه وأخطاءه إذا لم يكن وراءه فكر يقيم هذه المساوئ والأخطاء ويسعى لتلافيها ؟!

قد لا يكون هناك في الواقع فكر بدون عمل ، أو عمل بدون فكر ، ولكن نسبة تلازمهما وتواشجهما تتراوح ما بين فرد وآخر ، ومجتمع وآخر ، وهذا التفاوت يشير بوضوح إلى مرتبة كل منهم في سلم التحضر والعلم والبناء .

وارتباط العمل والفكر سمة أساسية من سمات الوعي ، بل من أهم روافد نمو الوعي وتكامله ، والتربية إذ تساهم في البناء الفكري السليم للإنسان ، إنما ترسخ فيه تجسيد هذا الفكر من خلال العمل الذي هو ذروة العطاء الفكري .

نشأة العقل التجميعي الانفعالي :

السائد في مجتمعاتنا في مجال تربية الطفل (سواء أكانت تربية شعبية أو مؤسساتية ، شفهية أو كتابية ، نظرية أو عملية) أن الطفل يلقن الفكر بطريقة لا تسمح له بالتفاعل معه ، بل مجرد ترديده ضمن طابع إيديولوجي ، وفي قالب من الثوابت التي تحجره وتمنعه من مناقشتها ، مما يجعله مفتقداً للعقل التحليلي المتفاعل (الانتقادي) ، ويضعه في إطار العقل التجميعي المنفعل أو الانفعالي (التابع) .

والعقل التجميعي عقل تابع هش ، لا يمتلك مقومات التفكير التحليلي العميق والرؤية المتبحرة ، بل يعاني من قصور لازم في التحليل والتفكير ، وتكون السطحية وأشكال التزمت والانفعال سمات أساسية من سماته ، إذ إن هذا العقل عندما يلتقي بعقول تجميعية من نمطه ، يسطح الأمور ويرددها دون أن تتكامل لديه رغبة في تقييمها التقييم اللازم ، وعندما يجابه بعقل ليس من نمطه ، فإن المجابهة تكون نوعاً من الصدام الذي يقابل بالتزمت ، وقد لا يخلو هذا التزمت أحياناً من محاولات كيل التهم بالخروج والمروق ومن محاولات استئصال الآخر ، لأن وسيلته الوحيدة في نشر رؤاه وضمانة استمرارها وبقائها تنحصر في إقصاء ما يخالفها حتى لو كانت حقائق أو مناهج علمية مناهضة له !

ويظهر هذا العقل في أشكال كثيرة : دينية ، تاريخية ، قومية ، اجتماعية .. إلخ ، ففي الإطار الديني مثلاً نجد إصراراً على تلقين تلاوة القرآن ، دون أن يواكب هذا الإصرار وعي يدرس طرق ومراحل وأسس هذا التلقين . بل إن تخلف الوعي عن هذا الإصرار يجعلانه في منتهى السلبية ، إذ تتحول الآيات إلى مجرد رقى وتعاويذ ، وهي التي ـ من المفترض أن تكون دستوراً للحياة بما توحي به من آفاق علمية ومعرفية . فمعظم ما يُبتدأ بتلقينه للصغار لا يخضع إلى مقاييس عقلانية في ترتيب تلقين الآيات ، فمثلاً سورة الكوثر مما يعرض على الطفل باكراً ، لقصرها وقافيتها ، بينما نظرة تربوية سريعة تبين لنا أن هذا التلقين غير المدروس ليس دقيقاً تماماً ، فعلى صعيد الكلمات الغريبة هناك : الكوثر ، وانحر ، شانئك ، الأبتر ..، وعلى صعيد آخر فإن (النحر) أو (الشانئ) أو (الأبتر) مفاهيم قد لا يكون هناك ضرورة لتلقين الأطفال مؤداها وهم صغار جداً من جهة ، كما إن الطفل يصعب عليه أن يصل إليها كمفاهيم من جهة ثانية .

بل لا نغالي إذ نقول أن معظم ما يلقن به الطفل ـ حتى في طفولته المبكرة ـ لا يخضع إلى نظرة تربوية متفحصة وعلمية ، تقوم بتقديم ما يلائم الطفل من مفردات وما يناسبه من تراكيب ومعانٍ وأحكام وأخلاق وسلوك ....، لذلك نجد أن إعادة توزيع الآيات القرآنية (في الإطار التربوي) توزيعاً عمرياً مفاهيمياً أمر في غاية

الأهمية ، وذلك بغاية تقديم هذه الآيات إلى الفرد على مراحل تتناسب مع سنه ومعرفته والحقوق والواجبات المترتبة عليه . أما الشكل التقليدي (جزء عم وتبارك) فتقديمه للأطفال لا يستند إلى أسس تربوية سليمة بالضرورة !.

ولعل هذا ما يجعل الفرد الراشد يحمل نظرة تقديسية اتكالية تجاه الآيات ... بل لا نغالي إذ نقول إن هذا النوع من التقديس هو إقصاء للنص القرآني عن الحياة بشكل عام ، ليتحول إلى شكل من الترانيم الخاصة بمناسبات معينة ، أو كنوع من التعاويذ والرقى التي تدر أعين الحاسدين والمبغضين فقط !.

ونذكر في هذا الصدد الحادثة التي يذكرها المفكر الإسلامي الحديث محمد إقبال ، التي جرت بينه وبين والده إذ يقول له والده : « إنما أردت أن أقول لك : اقرأ القرآن وكأنه ينزل عليك »!.

وفي الإطار الاجتماعي نجد أن استثمار الموروث الشعبي يتم ضمن إطار بالغ السوء ، فالموروث الشعبي (الذي يتضمن فيما يتضمن الحكم والأمثال والعادات والتقاليد والقيم والأخلاق والسلوكيات الخاصة إلخ) ما هو إلا نتيجة خبرات زمنية تراكمية تجريبية ، والعصور تتعامل منها بفهم يختلف باختلاف مواصفاتها ، فالمجتمع الذي يعاني الجهل والتخلف يفهم تراثه ودينه وماضيه وتاريخه فهماً متخلفاً على حد قول أحدهم .

الوعي والتاريخ :

يعتبر تاريخ الأمم العمق الثقافي والفكري لها ولأفرادها ، فخصوصية المجتمعات تستمد من تاريخها وحاضرها ، وكما أن طبيعة نشأة الإنسان تكون وراء صفاته وسلوكياته وآرائه ، كذلك فإن تاريخ الأمم يكون وراء خصوصياتها وصفاتها المعرفية والاجتماعية والثقافية .

والأمة التي تستقي من تاريخها وتاريخ الأمم الأخرى العبر والفوائد تجني خبرة كبيرة تجعلها قادرة على تبوء مرتبة متقدمة حضارياً ، أما الأمة التي لا تسيطر على تاريخها وتبقى أسيرة له فإنها تعمق أزمتها الحضارية وتتخلف عن الأمم الباقية !

إذ إن فهم التاريخ بشكل خاطئ يجعله عقبة كأداء أمام تطور الأمة وتنمية قدراتها ومعارفها وفي المجتمعات العربية والإسلامية هناك أزمة كبرى ضمن هذا الإطار ، بل إن أزمة التاريخ تفسر الكثير من أسباب التخلف الاجتماعي والمعرفي والعلمي ، إذ لا توجد مناهج تحليلية قمينة بتحويل التاريخ إلى منجم ثرّ للخبرة والتجربة .

وأكثر ما يتعرض له التاريخ في واقعنا هو ظاهرة الانتقائية التي تزرع التشتت والتفرق والتجزئة باستمرار ، لأن المناهج لا تتعامل مع التاريخ بشكل علمي موضوعي ، إنما تتعامل معه لأغراض مسبقة ، لذلك فإنها تتراوح بين تقديسه والتحامل عليه ، وتستخدم معه آليات

معرفية من المفترض أن تكون في خدمة الحقيقة والبحث عنها ، لا في خدمة الأغراض والتأويلات الضيقة ، فالاجتزاء والانتقائية والتفكيك والاستنطاق (استنطاق النص بما ليس فيه) والتحايل والتأويل الغرضي وفصل الحدث التاريخي عن واقعه وتشويه الوقائع وزحزحتها .. إلخ ، هذه الوسائل تعمق الأزمة بدلاً من أن تخفف منها وهنا تبدو إشكاليتان لهما علاقة مباشرة بالتنشئة الفكرية للأجيال الجديدة :

أولاً ـ إشكالية التصورات التاريخية المتباينة :

ترتكز هذه الإشكالية إلى الرؤى الخلافية في الواقعين العربي والإسلامي في النظر إلى التاريخ ، ومنبع هذه الإشكالية يتعلق بثلاثة أسباب هي :

١ ـ التاريخ الشفهي نما في دوائر معزولة عن بعضها البعض .

٢ ـ عصر التدوين كان متأخراً عن الأحداث التاريخية المؤثرة والتي تشكل معظم أسباب التباين والخلاف .

٣ ـ اتجاهات المؤرخين وطبيعة ولائهم للسلطة أو معارضتهم لها ، ومدى موضوعية تصوراتهم ، إضافة إلى نزعاتهم وأغراضهم .

ولعل هذه الأسباب تدفعنا إلى القول بأنه ليس هناك تاريخ حقيقي ، إنما هناك تاريخ علمي أو منهج تاريخي علمي ! والمؤرخ

مهما بلغ من الموضوعية لن يأتي بالحقيقة تماماً ، ومهما اجتهد فإنه لن يأتي بأكثر من تصوره الموضوعي أو المغرض ، وبالتالي فإنه سينظر إلى الموضوعة التاريخية من زاوية واحدة ، وأفضل موضوعية يلتزمها المؤرخ تكمن في موضوعية منهجه ، فالطبري مثلاً يمكننا تصنيفه في مرتبة متقدمة من حيث الالتزام بالموضوعية نظراً لقيامه بدور المؤرخ الجامع إلى درجة كبيرة ، وذلك بإيراده للموضوعة التاريخية عبر سياقاتها المختلفة والمؤتلفة ، على عهدة رواتها ، تاركاً للبحث العلمي أن يدقق فيها . فليس من الضروري أن يكون مقتنعاً بالسياق لكي يورده ، إنما يجعل همه في إسناد السياق إلى رواته المتتابعين ، ولعل هذا ما يفسر السياقات المتناقضة عند مؤرخنا هذا أو غيره .

ولكن تعامل اللاحقين يحدد القيمة العلمية لمناهجهم بصدد المادة التاريخية ، وما نلحظه في الدراسات التاريخية أو التي لها جانب تاريخي ، أنها تستغل موضوعية المؤرخ (الطبري مثلاً) استغلالاً بشعاً لخدمة أغراض غير علمية وغير موضوعية ، لتجعل من نصوص المؤرخ شاهداً على ما لم تشهد به أصلاً . والكثير مما يصدم العقل التاريخي المعاصر (الذي لا ندعي موضوعيته) بالاستناد إلى سياقات تاريخية معينة (وذلك من خلال التأكيد على أن أطاريحها تستند إلى الأدلة القطعية) . نجد أنها تستأصل النص من سياقه ، وتقلمه من إسناده ، وتجرده من النصوص المخالفة له ، لتجعله النص المعبر عن الغاية التي

ترمي إليها هذه الأطروحة أو تلك ، وهذا التفكيك والاستنطاق لا يأتي بجديد مفيد ، إنما يجذر الخلاف ، وهامش المرجعية والتوثيق الذي يردف النص المنتقى به لا يرمي توثيق النص ، بقدر ما يرمي إلى تأكيد أن هذا المرجع يتبنى هذه النظرة أو هذه الرؤية للنص !

وكثيراً ما نرى نصين متناقضين تماماً يستقيان مادتها من مرجع مشترك ، وليس من تفسير لهذا التناقض سوى المنهج التأويلي والانتقائي والاستنطاقي المغرض . وهذان النصان يعتمدان هذه الطريقة لسببين :

أ ـ مصداقية المرجع بين العامة أو جمهور الباحثين .

ب ـ قلة اطلاع العامة على المراجع الضخمة ، أو على منهج كتابها ومدونيها أو مستويات النص وسياقاته المتعددة .

ونشير إلى هذا الأمر في هذا الموقع لأنه يتداخل تماماً مع التنشئة الفكرية والثقافية ، فبناء مناهج موضوعية علمية يتم عبر تنشئة علمية سليمة ، وذلك من خلال تأصيل المنهج البحثي المجرد ، وتعميم نظرة أكثر تفاعلاً وتواصلاً (بالمعنى الإيجابي) مع التاريخ .

ثانياً ـ إشكالية إعادة كتابة التاريخ :

هل التواريخ التي بين يدينا تملك مصداقية كاملة ؟ أم أنها تفتقد هذه المصداقية تماماً ؟

إن الإجابة بنعم على أحد من هذين السؤالين السابقين يدلان بداية على النقص في الوعي التاريخي ، فلا التواريخ تتمتع بهذه القدسية المانعة ، ولا هي بعيدة كل البعد عن طبيعة التحول التاريخي وسياقاته . فالتواريخ على اختلاف رؤاها ورواياتها تبقى الوسيلة الوحيدة تقريباً ، لمقاربة الحقائق التاريخية ، ومهما كانت الحقيقة التاريخية عسيرة المنال ! فإن السير نحوها ومقاربتها أمر ممكن ، يتعلق بطبيعة المنهج .

وأمام حادثة تاريخية تباينت الروايات حولها وتعددت التصورات الدائرة عنها ، يمكننا الوصول إلى صورة مقاربة للواقع من خلال منهج علمي يحتسب في مبادئه تحصيل الحقيقة أو مقاربتها ، الحقيقة كما هي لا كما نرغب أن تكون ، عبر طرق الاستدلال والمقارنة والتحليل .

ولا شك أن وضع أسس قراءة تاريخية كفيل بتوحيد رؤانا التاريخية وتنقيتها باستمرار مما شابها . وهذا النهج أحد الأسس المتينة لوعي فكري وثقافي مميز ، وبالتالي فإنه من ملامح الفرد الواعي ، بينما افتراض ثوابت تاريخية مؤولة يدخل الفرد في إطار الأدلجة !

وكل ما سبق نورده للتأكيد على أهمية حرص المناهج التربوية على إنماء الوعي التاريخي وطرائق التفكير التحليلية ، أكثر من شحن

الأجيال الجديدة بالتصورات المعدة مسبقاً ، فإنماء الوعي والثقافة والفكر لا يعتمد فقط على اتساع المعلومات التاريخية ، إنما وضع هذه المعلومات في المجال الاستثماري للفكر والوعي ، ومن قبيل هذا إيراد الحادثة أو الموضوعة التاريخية من مصدر تراثي مع إسنادها ، وذلك لتوعية النشيء بأهمية التحقق من السند في الواقعة التاريخية ، مثلها في ذلك مثل الأحكام الفقهية والتشريعية والأساليب البرهانية والعلمية وما في حكمها ، وبذلك ننزع الفرد من سلبيته وتبعيته ، وسيجعل ذلك من التاريخ عامل ترابط ووحدة وتعاون وإثراء فكري وثقافي وخلفية تجريبية عميقة ، لا عامل فرقة وخلاف وتشتت .

الوعي والآخر :

الوعي الاجتماعي والمعرفي حصن المجتمع الذي يكفل خصوصيته وتقدمه وتواصله المعرفي ، وانفتاحه على الثقافات الأخرى أيضاً ، فمشكلة الغزو الفكري لا تكمن في توافد هذا الغزو واجتياحه لمناخاتنا وغائيته ، إنما تتعلق بطبيعة انفتاحنا على الثقافات الأخرى ، والأفكار والثقافات والرؤى الواردة والدخيلة علينا ، والتي غيرت البنى الاجتماعية والمعرفية في مجتمعاتنا فوصمته بالهشاشة والتخلف والتبعية بدلاً أن تكون عاملاً إيجابياً ، إن هذه الأفكار دخلت مناخاتنا

بشكل إيديولوجي ، وليس في شكل إضافة معرفية وتجريبية وعلمية ، وكل الاتجاهات المبنية على أسس فكرية واردة من الغرب ، كانت متأثرة في إطار إيديولوجي ، لذلك تحول الانفتاح من عامل إغناء وتطوير للمعرفة إلى عامل تبعية وتشتت وخلاف مستديم وتناحرات وصراعات شتى ، ولذلك نقول بأنه ليس هناك فكر هدام بقدر ما هناك واقع قابل للانهدام ! ولسنا نبرئ عمليات التدجين والتنميط الثقافي في عصرنا الإعلامي بوسائله المتطورة بشكل مذهل ، ولا فيما سبقه من عصور الاستعمار والتحالفات الإيديولوجية . بل إن حقيقة أننا أمام حالة بدأت تأخذ طابعاً كونياً ، وتضع لها أهدافاً للسيطرة الثقافية والتنميط الثقافي الكونيين هي حقيقة لا مراء فيها . ولكن هذه الغاية لا تبلغ مراميها ما لم يكن الواقع مختلاً ومتفسخاً ومفتقداً للحصانة ، إن الرياح العاتية قد تكون مصدر تخريب ودمار ، ولكنها ـ إن أحسننا مواجهتها ـ قد تكون سبيلاً من سبل الطاقة التي تسهم في تقدم المجتمع . وكذلك الأفكار مهما كانت غاياتها مغرضة فإنها لن تكون دماراً أو عمراناً إلا بحسب تعاملنا واستثمارنا لها .

ولعل التبعية الإيديولوجية في واقعنا ـ ليس لما وردنا من الغرب فحسب ، إنما حتى لما وردنا من تراثنا وتاريخنا ـ زرعت فينا الخوف والحذر والحرص . وهذا ما يجعل فئات واسعة من مجتمعاتنا

تحاول بتر كل سبل التواصل مع المعرفة التي ـ شئنا أم أبينا ـ بات زمامها في يد الغرب . ولا شك أن الانفتاح أو المقاطعة إذا بقيا في الإطار الإيديولوجي فلن يسهما إلا في تشويه ما تبقى وتبديد الآمال . ولن تكون الدعوات الداعية إلى بتر سبل الغزو الفكري إلا كغرس الرأس في الرمال ، فالعصر بوسائله وتقنياته يجتاحنا ويفرض علينا إعداد النشء إعداداً فكرياً وثقافياً واجتماعياً ملائماً ، ومحاولات الحجر الفكري والثقافي والانغلاق على الذات لن تزيدنا إلا هشاشة وانهزاماً ، بل إنها ستمد الاجتياحات الثقافية بمزيد من طرق التأثير والوصاية .

والغريب أن الثقافات الوافدة لا تخشى ما نخشاه ، مع أننا ندعي باستمرار ثقتنا بأفكارنا وأرجحيتها ، ولكن سلوكنا يدل على أننا لسنا بقادرين على حفظ هويتنا وخصوصيتنا ، وكذلك لا نثق بقدرتها على مواجهة أي فكر مزاحم !

إن التنشئة الثقافية والفكرية في واقعنا المعاصر بحاجة إلى تأسيس جديد على المستوى الشعبي والمؤسسي ، فالحلول المبتورة والمبنية على الانغلاق لن تحل أي مشكلة ! كما أن الرفض المعمم للأفكار الواردة ، وبناء مواقف شمولية تجاه واقع العولمة الثقافية لن يؤثر إلا سلباً في بناء الفرد الفكري ، فهذا الرفض يستند إلى تعبئة

إيديولوجية مضادة ، وليس إلى وعي حريص كل الحرص على تنمية المجتمع وتطويره وتقدمه .

وقبل أن نفكر في الحجر الذي سرعان ما سيتهاوى (الدليل على ذلك الرفض والتحريم الذي يجابه به كل جديد ، ثم لا يلبث أن يطوى ، بل يصبح من النوادر التي نتندر ونتفكه بها بعد حين) ، سيتهاوى قبل أن نفكر فيه ، ليتنا ندرك طبيعة ما نحظره ونمنعه ، وجدوى هذا الحظر والمنع ، إضافة إلى كيفية استثمار الوافد بطريقة ملائمة ومناسبة ، صحيح أنه سيكون حاملاً قيمه (قيم منتجيه أو مبتكريه أو صانعيه) ، ولكن هذا لن يمنع من أن يكون استثماره قائماً على إنماء الجوانب الإيجابية ، ومعالجة الجوانب السلبية ، لتخفيف أثرها إلى أقصى حد ممكن .

فطفل اليوم لا غنى له عن التلفاز وبرامجه ، وطفل اليوم إذ يحجر عن هذا الجهاز ويمنع عنه سيكون نموه ناقصاً على الأقل من الناحيتين الفكرية والاجتماعية ، فلماذا لا تتجه الجهود نحو بناء قاعدة برامج تقدم له بدائل مقنعة وأكثر فائدة وجاذبية .

إن التنشئة الثقافية والفكرية معنية أساساً بزرع الهوية والانتماء داخل الطفل ، ولأنهما مهملان فإن الانتماء والهوية يبقيان غامضين يتراوحان بين التعصب واللامبالاة ، بل إن الهجرات التي تهيمن على

الطاقات الشابة والفاعلة ، فإنما تعود إلى طفولة لم تربط بين الفرد ومجتمعه .

وكيف للتنشئة الثقافية والفكرية أن تحقق غاياتها وهي لم تمارس بشكل واعٍ ، إنما مورست في إطار إيديولوجي تبعي ومبتسر .

الثقافة الغامضة والثقافة الصريحة :

الغرب يعيش ثقافة صريحة وليست صحيحة بالضرورة ، بينما تحيا مجتمعاتنا في ثنايا ثقافة غامضة وليست خاطئة بالضرورة ، ولعل هذا ما يجعل ثقافة الغرب أكثر امتداداً وتأثيراً واقتحاماً ، بينما غموض ثقافتنا يجعلها أكثر هشاشة وتصدعاً وقابلية للتقهقر أمام أي مد فكري مهما كان هذا المد الفكري مفتقداً لأسباب الهيمنة .

مع أننا لا نزال نحتفظ بتقديرنا وتقديسنا لفترات ذهبية من تاريخنا كانت فيه الثقافة الصريحة هي المسيطرة ، وليس من مثال أوضح أو أنصع من خطاب النبوة القائم على النص القرآني الكريم وما أوحاه تعالى عز وجل إلى نبيه الكريم محمد ﷺ ، فخطاب النبوة خطاب صريح ، لا غموض فيه ولا استبطان ، خطاب موجه للمؤمن والكافر ، للمسلم وغير المسلم ، للعربي والأعجمي ، ومع ذلك لا يملك الإنسان المنصف إلا أن ينحني تقديراً لهذا الخطاب .

بينما نجد الخطاب المعاصر على اختلاف اتجاهاته يحوي خطابات

مبطنة وخطابات ظاهرة ، خطابات خارجية وخطابات داخلية ، وكل ذلك في نسق تأويلي مغرض ، لا يرمي قول الحق أو السعي نحوه بقدر ما يرمي تحقيق مكاسب اجتماعية أو تاريخية . إن فلسفة الحلال والحرام يجب أن تبقى باقية وألاّ تداخلها فلسفة المعيب والمجمّل ـ ذلك أن الحلال والحرام (طبعاً ضمن رؤية تقدر العواقب تقديراً سليماً وترتبط بالتطور المعرفي والعلمي والاجتماعي وتخضع إلى أسس شرعية متنورة) تبقى في إطار الصراحة التي تفضي بكل تأكيد إلى تراكم الخبرة البشرية تراكماً إيجابياً .

إننا نحيا حتى على صعيد فردي حالة من التشتت الفظيع يندر وجودها تاريخياً ، فالمصانعة والتصنع والتجمل والنفاق والتظاهر والاستبطان سمات أساسية من توجهاتنا الفكرية والاجتماعية ، ولعل دوائر التآمر الصامت توضح هذه الصورة إلى أبعد حدّ . إذ عندما يجتمع شخص مع من يشاركه توجهه يجتمعان على معاداة كل مخالف لهما ، وإذ ينضم طرف مخالف لهما إليهما ، يتغير الخطاب إلى درجة التناقض وذلك بمعاداة تلك الأطراف سوى هذا الطرف الذي انضم لهما ، ومع انضمام آخرين يتحول الخطاب من مسار إلى مسار مناقض ، حتى ليصح أن يقال أن كلاّ منا يمتلك آلاف الخطابات التي يمارسها بعفوية تدل على تشتت الدواخل وانفصاماتها المتعددة .

ومن الملاحظ أن الفرد كلما ارتقى في معرفته كلما أصبح خطابه

أكثر وضوحاً وتعبيراً عن دواخله ، وكلما تناقصت مساحة التناقض في داخله .

إن حاجتنا إلى الخطاب الصريح هي حاجة أصيلة ومتجددة ، أصيلة لأن موروثنا الديني والاجتماعي والفكري قائم على تقديرها ، ومتجددة لأنها بوابتنا لحل العديد من أزماتنا المعاصرة .

ولعل البعض منا يمارس هذا التعدد في الخطاب بحجة فتح أبواب التواصل مع الأطراف المخالفة ، ولكننا على ثقة بأن هذه الممارسة خاطئة ، والأفضل لنا أن نميل إلى احترام ثقافة الاختلاف ، هذه الثقافة التي تجعل الواقع زاخراً حركياً فاعلاً ، إضافة إلى كونها الحل الأمثل لنبذ الثقافة الغامضة التي تراكم العلل والأزمات .

والتنشئة يجب أن تراعي هذا الفارق بين الثقافتين ، وعواقب كل ثقافة تقديراً وافياً كافياً ، لئلا تنتقل العلل إلى الأجيال اللاحقة وتتحول إلى أزمات تاريخية مستمرة تضاف إلى الأزمات التي لا تعد ولا تحصى .

وإذا كانت الثقافة الغامضة تمتلك مسوغاتها في مراحل معينة لأسباب شتى ، فإن استمرارها في الظروف المستجدة والمتغيرة هو انكفاء على الذات ، وعزل للفكر عن الاحتكاك بالواقع ، فكيف يسهم الفكر أو تسهم الثقافة في الارتقاء بالواقع وهي معزولة عنه ؟!.

ثقافة الاختلاف :

من الإنجازات الحضارية لعصرنا الراهن انتقال الاختلاف من الحالة التفاضلية إلى الحالة التكاملية ، وإن لم يكن هذا الانتقال شاملاً وحقيقياً ، فإنِ ترسيخ المفهوم التكاملي للاختلاف يشهد جهوداً متضافرة ومتنوعة وعلى مختلف الأصعدة يوماً بعد يوم .

وثقافة الاختلاف ـ برأينا ـ كفيلة بحسم معركة الثقافة الصريحة والغامضة ، وبالتالي كفيلة بحل الأزمات التاريخية للمجتمعات البشرية ، إن تكامل الرؤية يكمن في تكامل زوايا الرؤية ولذلك فإن الاختلاف ينتقل من حالة الخلاف إلى حالة التكامل والغنى .

ومن البديهي أن رفضنا للاختلاف يعني إعطاء المختلف الحق في رفضنا . وعندما نصر على فرض يقيننا على الآخر كراهية ، فهذا يعني إعطاءه الحق في فرض يقينه علينا بالإكراه سواء بسواء . بينما يكون طريق الحوار والامتزاج والتكامل خير الطرق لانتصار الأفكار الأكثر صلاحاً ونفعاً ، واندثار الأفكار البالية والأقل نفعاً . ومن يسلك طريق ثقافة الاختلاف فإنه يكون في موقع الفاعلية تاريخياً ويرفد وجوده بما يثريه ويغنيه ، فالحضارات في تتاليها الزمني كانت تعتمد على بعضها ، فكما أخذت الحضارة الإسلامية من باقي الحضارات ، كذلك أخذت حضارة الغرب من الحضارة الإسلامية . وكذلك نأخذ اليوم

الكثير من حضارة الغرب دون أن نجد في ذلك حرجاً أو نقيصة ، اللهم إلا حرجنا من كوننا متخلفين عن ركاب الحضارة .

وما هو أهم (في هذا الصدد) من احترام اختلاف المجتمعات وثقافاتها ، احترام الاختلاف داخل مجتمعاتنا بحدّ ذاتها . أي احترام هذا الجانب بين أفراد المجتمع الواحد واتجاهات المجتمع الواحد ومن ثم احترامه بين المجتمعات المتباينة .

ولعل أهم ما تمدنا به ثقافة الاختلاف ذلك المستوى الرفيع من التواصل والتشاور والتداخل البناء . وهذا ما ييسر طريق الإبداع .

الثقافة والإبداع :

قد يبدو تناقض ما بين الثقافة والإبداع ، ذلك لأن الثقافة تتعلق بواقع قائم ، بينما الإبداع هو تجسيد لمستقبل قادم ، إلا أن جدلية التناقض تفضي إلى التقدم[1] . والتنشئة معنية بتأسيس الإبداع وتنميته من خلال الثقافة التي تبثها في المجتمع ، ذلك أنها تسم هذه الثقافة بالعقم أو بالفاعلية بحسب تكوينها لهذه الثقافة . فعندما تبث الثقافة في الأجيال لا تكون قد بلغت دورها كاملاً ولا انتهت منه ، فالأهم يكون في ترسيخ مفهوم تجاوز الثقافة السائدة ، والنظر إلى هذه الثقافة من خلال اشتراطها الزمني والمعرفي ، أي ترسيخ فكرة

(١) ثقافة الطفل العربي ص٦٩ .

التطوير في الذهنية العامة للمجتمع ، وبذلك تفسح للإبداع الآفاق الرحبة الكفيلة بتحقيق ازدهار معرفي ـ اقتصادي ـ اجتماعي ، وفكرة التطوير أساسية لتحضر أي مجتمع .

وقتل روح الإبداع يعني عطالة المجتمع وعقمه وعجزه وانحداره ، ويعني أن يعيش هذا المجتمع عالة على غيره من المجتمعات إضافة إلى كونه عالة على تاريخه . والمجتمعات التي تفتقد روح الإبداع تطوى وتندثر ولا تذكر في التاريخ ، لأنها لم تقدم ما يستحق الإشارة أو الإشادة ، بينما المجتمعات التي تحث روح الإبداع على النمو والتوسع والتقدم والتطور،فإنها تحضر في زمنها بفاعلية ويستمر حضورها المبدع عبر الزمن مهما استطال وامتد .

والتنشئة الثقافية والفكرية يجب أن تستند إلى أسس كثيرة لتكون تنشئة إبداعية منها :

١ ـ النظر إلى الواقع القائم على أنه مرحلة يجب تجاوزها .

٢ ـ ربط الثقافة بالإبداع وتشجيع الثقافة الإبداعية .

٣ ـ النظر إلى أصالة المجتمع بوصفها أساساً يبنى عليه الإبداع المستقبلي .

٤ ـ بناء الشخصية ثقافياً بالمعنى الإيجابي ، أي أن تكون قدرة الفرد المثقف على التكيف مع ظروف مجتمعة مقترنة بمدى قدرته على

تجاوز إشكالاته من جهة ، وبمدى قدرته على فتح آفاق جديدة ورحبة .

٥ ـ إشاعة المفهوم التكاملي للثقافة ، لتكون الثقافة أكثر عمقاً وغنى .

٦ ـ ربط الثقافة بمختلف مجالات العمل والفكر في الواقع بطريقة تكفل للثقافة تحسينها باستمرار ، وبالاعتماد على القدرات الذاتية ما أمكن ذلك .

٧ ـ النظر إلى الإبداع نفسه بإيجابية ، أي أن يكون الإبداع في خدمة حاجات المجتمع المرحلية والمستقبلية .

٨ ـ تنمية الملكات التي تستثمر الثقافة وتنميها من أجل تحقيق الرخاء المعرفي والاجتماعي .

دور التنشئة الفكرية :

لاحظنا فيما سبق بعض السمات الإيجابية التي يجب أن تكون خلفية لعملية التنشئة الثقافية لتقوم بدورها . فما دور التنشئة الثقافية في عملية تنشئة الفرد ؟!

أ ـ الدور العلاجي :

المهمة الأولى للتنشئة الثقافية تتمثل في علاج أزمات ومشكلات

المجتمع ، وذلك من خلال التمعن في هذه الأزمات والمشكلات عبر رؤية متبصرة تكشف مواطن الداء ومسالك الدواء .

ب ـ الدور الوقائي :

والمهمة الثانية تتمثل في رفد المجتمع بأسس تحصنه ضد الأزمات والمشكلات ، وذلك يقطع الطريق عليها ، ومنع نشوئها وتراكمها وامتداد تأثيرها ، مما ينعكس على المجتمع بحالة استقرار وأمن !.

جـ ـ الدور البنائي :

أما المهمة الثالثة فتكمن في دفع حالة الاستقرار التي حققتها التنشئة بمنعها للانحدار . والوصول بحالة الاستقرار هذه إلى حالة التقدم نحو الأفضل والأكثر نفعاً وحضارة ، وهذا الدور يمثل الدور الإبداعي تماماً ، وذلك أنه يمثل التخطيط للمستقبل ليكون أكثر رقياً وتطوراً وابتكاراً .

لماذا التنشئة الفكرية ؟!

تبدو ضرورة التنشئة الثقافية والفكرية من خلال تأثير هذه التنشئة على النظام المعرفي للمجتمع وطرائق التفكير فيه ، إذ أن هذا النظام أو الأنظمة المعرفية هي التي تبين للأفراد (وللمجتمع بالتالي) أهمية بذل الجهود بشكل سليم ، للنهوض من العثرات ، أو للاستمرار بدون عثرات !

القسم الثاني

التنشئة واتجاهات التربية

الفصل الثامن

اتجاهات التربية الجنسية

* مفاهيم ومفاصل
* الجنس: الحاضر والغائب
* الجنس بين القداسة والتدنيس
* الإسلام والجنس
* المؤسسات التربوية والجنس
* التربية الجنسية في ثقافة الطفل
* أهمية التربية الجنسية
* الطرق والوسائل
* دور التربية الجنسية
* اقتراحات حلول ومحاذير
* كلمة أخيرة

مفاهيم ومفاصل :

التربية الجنسية ، ما المقصود بها ؟ ما طرقها ووسائلها وأهدافها ؟ وما ضروراتها وآثارها ؟ الكلمة بداية تثير تحفّظاً عاماً ، ولكن هل نقف عند هذا التحفظ ونلتزمه ، متغافلين عن هذا الأمر الحيوي والخطير ؟

إنها موجودة بشكل أو بآخر ، فما معنى أن نقوم بدراستها وتوصيفها وتأسيسها ومنهجتها ؟

إنها قديمة قدم الوجود ، ولعلها من أقدم أشكال التربية وإن كانت مندمجة في التربية العامة التي كانت تأخذ طابعاً اجتماعياً ، ومع اتساع القيم والأخلاق والقوانين والتشريعات والعلاقات ، وميلها إلى الدقة والانضباط ، أصبحت أكثر شمولاً ، بل أصبح تنظيمها أحد مميزات عالم الإنسان عن العوالم الأخرى ، وتداخلت مع مختلف أوجه بناء الإنسان اجتماعياً وفكرياً وثقافياً ونفسياً وعلمياً وصحياً .. إلخ ، وفي القرن العشرين استقلت كمنهجية متخصصة في الغرب[1] ، حيث أدرجت التربية الجنسية بأشكال متباينة في المؤسسات التربوية !

---

(١) انظر كتاب (التربية الجنسية في المدارس) لمجموعة خبراء ، صادر عن الاتحاد العالمي لتنظيم الوالدية والدار التونسية للنشر ـ تونس ١٩٧٩ م .

وقد لا يكون هناك تحديد لهذه التربية في التشريعات والآثار القديمة ، ولكنها تبدو واضحة المعالم من خلال التشريعات الاجتماعية المتعلقة بالأسرة ، والزواج ، والرقيق (الإماء والجواري) ، والعقوبات ، والعلاقات الاجتماعية .. إلخ .

ولكن ما ضروراتها في مجتمعاتنا المعاصرة ؟ لعل في الإجابة على هذا السؤال بعض الأسس والأهداف التي ينبغي أن تبنى عليها هذه التربية ، وأن تسعى إليها . وإذا كان ثمة جوانب اجتماعية خاطئة ، أو خارجة عن الدين والأخلاقيات ، تفرض علينا دراسة جديدة ، فلا بد من التعامل معها بواقعية ، فالتربية بشكل عام تتبع الواقع لتصححه وتنقذه من أمراضه على اختلافها ، لذلك فهي وإن كانت تتحلى بمبادئ عامة وأساسية ، فإن لها مبادئ مرحلية تتعلق بطبيعة المرحلة ، وعلى فرض أن حالة مجتمعاتنا المعاصرة هي حالة طارئة ، فلا بد من تربية طارئة تبني الفرد بشكل سليم وتخلصه من الأوضار والشوائب التي يراكمها هذا الوضع الطارئ !

يجب علينا أن ننظر إلى الأمر بواقعية ، فالفرد ليس محمياً من تربية جنسية سقيمة تحكم سلوكه وأخلاقياته ومفاهيمه . وبدلاً من أن نكتفي بتوصيف يتعلق بمجتمع مثالي ، فإن علينا أن نتعامل مع الواقع بواقعية !

والتحفظ الذي تبديه مجتمعاتنا (العربية والإسلامية) ليس له من مسوغ مقنع ، إذ إنه يتجاوز الحياء ليشوه القيم النفسية والعلمية والتربوية والصحية . مع أن الثقافة الإسلامية صريحة ، وخاصة أن القرآن الكريم يتعرض إلى هذه القضايا بصراحة علمية مميزة[١] .

إن التربية الجنسية وحدها كفيلة بغربلة أكثر من نصف أمراضنا المعاصرة ، لذلك يجب علينا أن نتحرر من أوهامنا بهذا الصدد ، فالتعامل مع الواقع بواقعية وعمق ، أفضل وسيلة لتصحيحه ومن ثم بنائه بناءً سليماً .

ولعل من المفيد جداً دراسة تطور التربية الجنسية ، من خلال تطور القيم الجنسية والتشريعات الخاصة بها ، ولكنها دراسة خارجة عن موضوع كتابنا هذا ، وإن كانت تشكل خلفية تاريخية وتشريعية للكثير مما يرد في سياق هذا الفصل ، وربما الكتاب بمجمله !

لاشك أن مجتمعاتنا تخلو من ثقافة جنسية صريحة ، وبالتالي فإنها تخلو من تربية جنسية صريحة . وما تحفل به بعض مناهجنا الدينية أو العلمية أو الأدبية من دراسات ونصوص حول الجنس ، لا تشكل تربية

---

(١) راجع هذه الكلمات (على سبيل المثال) : مرأة ، نساء ، نكاح ، زنى ، فحشاء ، طمث ، جماع ، طهارة .. إلخ في المعجم المفهرس لمعاني القرآن العظيم ، إعداد محمد بسام الزين ، إشراف محمد عدنان سالم ـ دار الفكر دمشق ـ دار الفكر المعاصر بيروت ١٩٩٥م .

جنسية بمعنى الكلمة ، إنما هي آليات الجنس والتناسل والوراثة في الجانب العلمي ، وتشريعات الزواج والبلوغ في الجانب الديني ، وبعض الجماليات المقننة في الجانب الأدبي . أما الغرب فهو منذ بداية القرن العشرين يطور مناهج خاصة في هذا المجال . ونحن هنا لا ندعو إلى تطبيق هذه المناهج إنما نود أن نبين ضرورة أن يكون قرارنا بهذا الصدد علمياً وواقعياً ! فمع هذا الاهتمام المتخصص في الغرب ، فإن للأمر مثالبه الجمة التي نشأت بسبب تطبيق التربية الجنسية ، منها تفشي العلاقات الجنسية الحرة بين طلبة المدارس في أعمار مبكرة جداً . لذلك فإن التربية الجنسية بقدر ما هي ضرورية بقدر ما هي دقيقة وخطيرة أيضاً .

ولكن الملاحظ عموماً أن الجنس ومفاهيمه في مجتمعاتنا ـ وحتى في مجتمعات الغرب ـ لا ينتقل للطفل عبر الأسرة ، إنما عبر صداقاته وبعض المناهج المؤسساتية ، بمعنى آخر فإن دور الأسرة في تكوين المعرفة الجنسية وقيمها لا يذكر ، بل إن هذا الدور له أثر بالغ في نشوء المفاهيم الخاطئة ، التي تنجم عن إهمال هذا الجانب أو التغافل عن قيم أسروية منزلية هامة ، مثل (الاستئذان) الذي بإهماله كثيراً ما تنكشف الأستار عن طبيعة علاقة الوالدين ، وربما بسبب ضيق السكن وظروف الحياة المعاصرة ووسائل الإعلام المختلفة !

الجنس : الحاضر الغائب :

التجليات الجنسية حاضرة بكثافة داخل الأسرة والمجتمع ، مهما كان الحديث عن الجنس محظوراً ، ولعل أخطرها في وقتنا الراهن ما يتسرب منها إلى داخل محيط الأسرة عبر وسائل الإعلام ! إن علم الطفل بأن هناك برامج محظورة عليه ، أخطر بكثير من متابعته لها ، وكل محاولات الشبكات العالمية للتلفزة من تحذير الوالدين والكبار بطرق غير مباشرة ومختلفة ، تذهب أدراج الرياح ، إذ سرعان ما يدرك الطفل أن في الأمر سراً ما !!

وأمام عصر إعلامي ، يهتك الأستار ، ويقتحم بقوة حياة أكثر الأسر تحفظاً ، ليس من سبيل للتعامل مع هذا الموضوع سوى الواقعية . فلا شك أن البرامج الإباحية التي تقدم على سبيل الترفيه لا مسوغ لها أبداً ، ولكن إهمالنا لها ، واستسلامنا لأوهامنا بأننا نستطيع أن نجنب أطفالنا ونحميهم منها ، يفاقم المشكلة ولا يحلها ، بل إن أوهامنا هذه ستكون مصدراً من مصادر الانحراف والجنوح . وإذا تعاملنا معها بواقعية ، فإن الأمر سيكون أخف وطأة ولن يشكل كارثة ، فإذا لم نتمكن حقاً من بتر تأثيراتها ، فإننا على الأقل نستطيع أن نخفف من وقعها ، بل ربما نتمكن حقاً من مواجهتها تماماً ، مع تخطيط لمواجهة أكثر شدة في المستقبل .

المشكلة الرئيسية هنا تكمن في الحظر والكبت ، وكما يقال : « كل ممنوع مرغوب » ، فإذا كانت هناك تنشئة جنسية سليمة داخل الأسرة أولاً ، وعبر المؤسسات التربوية ثانياً ، فإن هذه التنشئة كفيلة بأن تمد الطفل بالقيم والأخلاقيات ، التي تجعله يعرض عن هذه السفاسف ، مهما بالغت في إباحيتها ، وبالتالي ستكون أمراً مقززاً ، يعرض الطفل عنه بنفسه ، دونما حاجة إلى الرقابة الصارمة ، تماماً كما يعرض الطفل الذي تربى على القيم الداعية إلى التسامح والتعاون والطيبة ، عن مشاهد العنف والقتل ، ربما تكون حالة الصدمة التي تصيب الطفل قاسية ولكنها بكل تأكيد أمام طفل زوّد بمعلومات مقننة تبعاً لعمره ستكون أخف ما يمكن !

ولكن التنشئة الجنسية تتطلب وعياً عميقاً ، ودقة متناهية ، ذلك أن الطفل عندما يزوّد بمعلومات خاطئة ، أو تحمل في ثناياها مفاهيم خاطئة ، فإن اجتثاثها يكون عسيراً ، ولعل خير مثال على هذا خوف الأطفال من الأشخاص الدميي المظهر ، إذ أن محيط الطفل يربط بين الأشرار ودمامة الوجه والجسد ، فيستقر في ذهن الطفل أن كل شرير دميم ، وكذلك العكس بأن كل دميم شرير . وهذا أحد مثالب تربيتنا المعاصرة بأشكالها الشعبية والمؤسساتية ، ومعظم رسامي الأطفال يصرون على تصوير الشخصيات السلبية بصورة دميمة[1] .

---

(١) في دراسة خاصة لـ (٩١) كتاباً ومجلة للأطفال ، وجدت أن (٨٤) منها كانت =

لذلك نجد أن معظم الأطفال يكون عاجزاً عن وضع تصور صحيح لشخص دميم طيب القلب ، إذ يبقى مشكلاً له حالة توجس وقلق ، بل إن هذا الأمر يمتد مع الفرد وإن كان بشكل أخف !

إن الأحاديث التي يتداولها الطفل مع أقرانه (الجغرافيين خاصة كأبناء الجيران) غالباً ما تكون معبأة بتلميحات أو شتائم جنسية تكوّن الأرضية المرضية لشخصيته ، إذ كيف يهتم الفرد بعدم التعرض لأعراض الآخرين وهو لا يجد غضاضة في استخدام الكلمات النابية ؟! هذه الأحاديث تكون مصدراً من مصادر القيم الجنسية عند الطفل ، بل إنها تشكل مفاهيم تترسخ بداخله أكثر من كل المواعظ والإرشادات الجافة لأهل يهملون تجنيبه قيم الشارع .

وقد تبدو المشكلة هنا عسيرة ، فعزل الطفل عن أقرانه له آثار خطيرة على تكوين شخصية ، منها أنه سيكون اجتماعياً غير قادر على التكيف ، بل ربما يكون هذا العزل سبباً لتشكيل قيم جنسية بديلة ،

= تصور الشخصيات الشريرة بشكل دميم أو مخيف ، (٥) منها تصورها في ثياب غير مرتبة أو غير نظيفة مع قسمات تدل على الغضب واللؤم والسخرية ، و (٢) منها فقط تصورها في إطار انتمائها . إلا أن الأمر الأكثر غرابة أن الحرص الشديد على وضع هذه الشخصيات ضمن إطار الشر لم يكن مسوغاً إلا في (١٤) نصاً فقط .

تكون حاجزاً بينه وبين ممارسة حياتية صحيحة في المستقبل . لـذلـك فإن القيام بواجب التربية الجنسية مناط بـالأسرة بـالـدرجـة الأولى ، ولعل تساؤلنا الآتي يؤكـد أهميـة هـذا الأمر : أمـام واقع نجـد فيـه أن الطفل في سن العـاشرة (على أبعـد تقـدير) يكـون على درايـة كبيرة بالتفاصيل الجنسية ، أيهما أفضل : أن تكون معلوماته مما قدمه الشارع له ، أم مما قدمته الأسرة والمدرسة ؟!.

لعـل الـوقت قـد أزف لنتحرر من وهم ادعـاءاتنـا المتكـررة بـأن طفلنا محمي ! إذ يثبت الواقع بـأن الطفل لا يكون محميـاً إلا من خلال تعرضه لتربية جنسية صحيحة .

الجنس بين القداسة والتدنيس :

طفل يسأل والدته عن مجيئه للحياة ، فتومئ له بإشارة أو كلمـة بأن هذا الأمر معيب !

كيف ينمو هـذا الطفـل نمـواً صحيحـاً ، وهـو أمـام نظرة تتجـذر بداخله ، تقول : إن وجوده في الحياة كان بسبب أمر معيب ؟!.

لقد بالغت الفلسفات التقليدية الغربية القائمة على فكرة (الحبل بلا دنس) في تجريد الإنسـان من غرائزه الطبيعيـة التي أودعهـا الله فيـه ، حتى أصبحت الرهبانية تمثل قيمة عليـا ، في الوقت الـذي نجـد فيـه أن

المجتمعات المبنية على هذه الفلسفات منخرطة في انحلال جنسي يخرج عن إطار الغريزة إلى الشذوذ المقزز .

يدين الكثير من الغربيين الدين الإسلامي بأنه دين غرائز وماديات ، مباهين أن المسيحية في قمة المثالية ومترفعة عن هذه الحاجات (الوضيعة) . ونتساءل هنا : ما رصيد هذه النظرة المثالية في الواقع ؟! إنها مقصاة تماماً والتطرف الذي تحمله يؤدي إلى تطرف مضاد ، أي إن الإصرار على فرض هذه المثاليات على الفرد يؤدي به حتماً إلى تطرف في الانحلال والشذوذ ، وظاهرة الحظر الإسلامي في عصرنا هذا أو قبله بقرون أيضاً ، تأخذ منحى مشابهاً ، منذ مجتمعات الجواري والإماء التي أفرغت طاقات أمة كانت في عنفوانها في البحث عن المجون والمتع الرخيصة ، إلى المجتمعات المغلقة والصارمة التي تخفي ولا تخفي نوازع جنسية : مسلكية ونفسية في غاية الانحطاط !.

ولعل من المفيد أن نذكر وجهات النظر التي تسود عالمنا المعاصر[1] :

١ ـ **الزهد التقليدي** : اتجاه يتجلى في المجتمعات المغلقة والصارمة ، سواء أكانت إسلامية أو مسيحية أو غيرهما ، وهذا اتجاه

(١) التربية الجنسية في المدارس ، مصدر سابق ص١٩ ـ ٢٠ .

يصر على نفي الجنس واعتباره دنساً وعيباً ، وربما شراً لا بد منه ، فقط للتناسل والتكاثر .

٢ ـ **الزهد الموضوعي** : اتجاه يسود الأوساط المعتدلة دينياً ، إذ لا يجد أصحاب هذا الاتجاه غضاضة في تزويد الفرد منذ نشأته الأولى بما يكفل تشكيل قيم جنسية سليمة ، ولكن تفكير هذه الأوساط غالباً ما يتأثر بالنزعات الشخصية ، وربما ينقلب هذا الاعتدال إلى إهمال ، إضافة إلى أن الجهود التي تبحث عن المفاهيم الخاطئة لتصحيحها تكون دون حدود المسؤولية .

٣ ـ **العلاقات الشخصية** : اتجاه يعارض الأحكام المطلقة ، ويميل إلى تبني نموذج يكون فيه الوازع ضمنياً وشخصياً ، ويرى أن مقياس الأخلاق ليس مجرد القيام بعمل ما أو الامتناع عنه ، إنما مدى تأثير هذا العمل في المجتمع ، وهذا الاتجاه يفصح ولا يفصح عن كنهه ، لأنه يبيح مساحة شاسعة لتأويل الأعمال والأفعال الجنسية .

٤ ـ **مبدأ الحرية المبكرة** : يقوم على مبدأ العلاقات الشخصية السابق ، ولكنه يذهب أبعد منها بطرحه تمكين الشبيبة من الحرية الجنسية ، مع وضع هندسة ثقافية تتحكم بالقيم ، وقد تستغرق هذه الهندسة أجيالاً عدة !.

٥ ـ **العبث** : يعتبر الجنس وسيلة تسلية واستمتاع وترفيه ،

ويعتقد أصحابه بأنه يجب تشجيع المتّزنين والأخلاقيين على (الزنى) قبل الزواج ، ليكونوا طبيعيين في زواجهم !.

٦ ـ **الإباحية** : تهاجم العفاف والعذرية ونظام الزواج ، وتدعو إلى تدمير كافة الأخلاقيات والقيم المفروضة على الجنس ، المهم ألا يعمد الإنسان إلى غصب الآخرين وتعنيفهم !.

وهذه الاتجاهات الستة موجودة في العالم الغربي جنباً إلى جنب ، ولكن وهم التعايش أكذوبة كبيرة ، فها هو اتجاه الإباحية قد أوقعها في ورطة تاريخية أمام مرض عضال يدعى (الإيدز) .

وديمقراطية المجتمع ، لا تبيح لنا الخروج من الحدود الإنسانية ، لنهيم على وجوهنا في طباع غريزية حيوانية ، ولئن كانت الدعوى تتخذ ذريعة لها استهلاك هذه الغريزة ، لئلا تشكل ضغطاً نفسياً أو مرضياً !! فإن هذه الغريزة ليست منحطة ولا دنسة ، بل إنها ترتبط باستمرار الوجود الإنساني ولذلك فهي غريزة مقدسة ، ولأنها كذلك عليها أن تتحرر من صيغتي التزمت والانحلال لتكون في وضعها الطبيعي المناسب ، والذي يتمثل إلى أبعد حد في نظرة الإسلام إلى الجنس !.

الإسلام والجنس :

لم يجعل الإسلام الجنس أمراً منحطاً ، بل رفعه إلى مرتبة العبادة

ويقول النبي ﷺ : « وفي بضع أحدكم صدقة »[1] . بل إن الإسلام أسّسه ، ليكون دعامة من دعامات بناء المجتمع ، وتوطيد أركانه ، وذلك من خلال نظرة واقعية ، تحرص على كون الجنس آلية للتكاثر والاستمرار البشري من جهة ، إضافة إلى كونه استجابة لشهوة طبيعية زرعها الله عز وجل في الكائنات . بل إن الإسلام وعلماء التربية المسلمين نبهوا إلى رفد الأجيال الجديدة بالمفاهيم الجنسية السليمة قبل البلوغ ، لتكون درعاً يحميهم من حيرتهم إزاء البلوغ ، ويخفف عنهم هيجان المراهقة وثوراتها .

ثمة حكاية شعبية ذات أصل مأثور ، تفصح عن الكثير مما نود قوله ، وهي حكاية أب يرسل ولديه إلى مدينة بعيدة ليعلم أيهما أكثر صلاحاً ليجعله قيّماً على ورثته بعد وفاته ، وعندما يعودان ، يصف أحدهما أهل هذه المدينة بالصلاح والتقوى ، أما الآخر فينعتهم بالفسق والفجور ، فيعلم أن كلاً منهما قد لاحظ في المدينة ما يهتم به !

والنظرة الإسلامية تقوم إلى حد كبير على هذا التصور ، ذلك أن تأسيس الفرد المسلم تأسيساً جنسياً سليماً ، يجعله متوافقاً مع السلوكيات السليمة داخل مجتمعه ، ومناهضاً للسلوكيات السقيمة ،

---

(١) رواه مسلم في الزكاة ، باب : بيان أن اسم الصدقة يقع على نوع من المعروف ، الحديث (١٠٠٦) .

وهذه النظرة كفيلة بتنقية المجتمع من الشوائب بُعيد وقت قصير ، إذا التزمها المجتمع الإسلامي . وثمة قاعدة حضارية يساء فهمها ، وسبق أن أشرنا إليها في فصل سابق وهي قاعدة « وإذا ابتليتم بالمعاصي فاستتروا »[1] ، إن هذه السترة لا تعني النفاق أبداً ، إنما تعني تماماً أن المعصية يجب أن تبقى في إطار الأمر المخجل والسخيف لئلا تصبح مع مرور الزمن عادة طبيعية يعتادها الناس ، فإن هذا الاعتياد سيكون بمثابة نشر واسع لها !

الجنس في حضوره القرآني ، يتجاوز الشكل الحكائي للتوراة إلى بناء القيم والضوابط ، ولعل مقارنة بسيطة في سيرة الأنبياء بين النص القرآني وبين النص التوراتي توضح هذا الأمر ، فأنبياء التوراة يقدمون على الفاحشة في أشكالها الأكثر وضاعة ، أما أنبياء القرآن فيزدهي حضورهم بكبح جماح الغرائز وضبطها .

أما ما يبنى على النص القرآني الكريم من قواعد الحظر والكبت فإنها تشكل أحياناً فهماً سقيماً للنص ، ولنكن في جرأة الموقف ونقول : إن التاريخ والواقع يثبتان بأن أكثر الناس تشدداً وتطرفاً ، في إقامة الكبت ، وإشاعة الحظر ، واعتبار الجنس قذارة ، غالباً ما يكونون

---

(١) هذه القاعدة ليست موجودة بنصها في الحديث ، إنما هناك حديث يدل على المعنى تماماً وهو قوله ﷺ : « إن الرجل ليذنب بالليل ، ثم يصبح قد ستره ربه ، ويصبح يكشف عن ستر الله » رواه مسلم في باب الزهد/٥٢ .

سطحيين إلى درجة أنهم قد يناقضون هذا التشدد بانحلال في أدنى مراتب الوضاعة والسخف . وبذلك يكونون أشخاصاً انفصاميين ، كلما بالغوا في الانحلال سراً ازداد تعنتهم وتشددهم علناً !

فهذه الغريزة أسمى من أن تكون قذارة وهي استجابة للأمر النبوي الكريم (تناكحوا ، تكاثروا فإني مباهٍ بكم الأمم يوم القيامة)[1] ، وكذلك فإنها أرفع من أن تكون أمراً معيباً وهي السبيل إلى قيم الأمومة والأبوة التي تعتبر قمة العواطف ، وكذلك فإنها أهم من أن تكون أمراً مهملاً يكتسبه الطفل كيفما اتفق ، من حيث ندري أو لا ندري !

لا نريد هنا أن نلم بتفاصيل التربية الجنسية في الإسلام ، فثمة جهود خيرة ومتنورة تعرضت له بالتفصيل والإسهاب ، ولكن نود الإشارة أخيراً إلى رأي إسلامي حصيف نثبته بالنص هنا :

« يجوز للمربي أن يصارح ابنه وابنته في القضايا التي تتعلق بالجنس ، وترتبط بالغريزة ، بل أحياناً تكون المصارحة واجبة إذا ترتب عليها حكم شرعي »[2] .

---

(١) حديث صحيح انظر : كشف الخفاء رقم ١٠٢١/ ، والتلخيص ١١٥/٣ .

(٢) عبد الله ناصح علوان ، تربية الأولاد في الإسلام ، دار السلام ، القاهرة ط١٩٨٥/٩ ، مجلد ثاني ، ص٥٩٣ .

ويستدل هذا الباحث على رأيه بالأدلة التالية :

١ ـ الكم الكثير من الآيات القرآنية التي تتحدث صراحة عن الجنس .

٢ ـ ضرورة تعليم الأبناء أحكام المراهقة والبلوغ قبل أن يصلوا إلى هذه المرحلة .

٣ ـ ضرورة تزويد الفرد بأحكام الزواج وأصول الاتصال الجنسي[١] .

وورود الجنس صراحة في القرآن ، إذ نربطه بالأحكام التي تفرض على المسلمين قراءة آياته وتدبر معانيها ، دون أن تخصص عمراً معيناً ، يعني ـ من ضمن ما يعنيه ـ إشاعة الفهم الجنسي الصحيح في المجتمع الإسلامي على اختلاف أعمار أفراده .

المؤسسات التربوية والجنس :

منذ أن يفتح الطفل عينيه على الوجود ويبدأ بوعي المحيط ، يلاحظ الفروق والاختلافات بين الجنسين في كل الأمور . سواء أكان هذا الاختلاف بيولوجياً أو فيزيولوجياً أو اجتماعياً يتعلق بالزي أو

---

(١) عبد الله ناصح علوان ، تربية الأولاد في الإسلام ، دار السلام ، القاهرة ط١٩٨٥/٩ ، مجلد ثاني ، ص٥٩٧ .

السلوك أو غيرهما ، فحقيقة إدراكه للفارق الجنسي أمر مؤكد لالبس فيه ، ومع نموه يلاحظ ولادات جديدة في أسرته ، أو أُسر أقاربه ومعارفه ، ويلاحظ مع هذه الولادات قدوم أطفال آخرين ، ويرمق سر قرابته لشقيقه أو شقيقته أو والده أو والدته ، فيتشكل بداخله السؤال البريء : من أين أتى ؟ وما سر علاقته بأسرته ؟ وعندما يلاحظ مصادفة أو عمداً الفارق البيولوجي بينه وبين الجنس الآخر ، يثيره هذا الاختلاف إلى أبعد حد ، وهنا يتشكل توقه إلى المعرفة الدقيقة ، فيمتحها حيثما يجدها ، وإذ يقابل بالاستنكار والأجوبة الغامضة ، يزيد ولعه وشغفه في اكتناه هذه الأسرار وسبر أغوارها الدفينة ، فيلجأ إلى الأقران يتداول معهم في الخفاء معارفه ومعارفهم ، فتتشكل عنده أسس يعتبرها بمثابة الحقائق وهو لا يجد من يصححها ، بل إن الكبت الذي يتعرض له يفاقم المشكلة إلى أبعد حد ، إذ يرسخ معارفه الخاطئة بحيث تكون عسيرة التصحيح فيما بعد ، وإذ تلفحه تقلبات المراهقة وثورات البلوغ ، يمزقه القلق ويشتته الأرق ، فيعمد مع أقرانه إلى سلوكيات مشينة .

وهذا الوضع ليس من نتاج الأسرة فحسب ، بل إن المؤسسات التربوية تضطلع بجزء وفير منه ، ذلك أن المادة الجنسية متوفرة في المناهج ، ولكنها لا تسثمر بشكل تربوي سليم من قبل القائمين على تربية الطفل .

هذه المادة تتوفر ابتداء من السنوات الأولى ، ولكنها تكون في جانب علمي وخاصة في عالم النبات ، وتتصاعد هذه المادة وتتسع لتظهر في جوانب أخرى مع تقدم سني الدراسة : مثل المواد الدينية والأدبية ، إضافة إلى تنمية الجوانب العلمية بالتوسع في التزاوج : عالم النبات ؛ ومن ثمّ عالم الحيوان والكائنات الدقيقة ، وصولاً إلى التزاوج البشري . حتى يكون الفرد قد نال حصة وافرة وكافية عن طبيعة التكاثر في هذه العوالم ، إضافة إلى الأحكام والتشريعات والجماليات الخاصة بحياة الإنسان .

فالجانب العلمي يكتمل عبر المرحلة الثانوية ، بشرح فيزيولوجية الجنس والتناسل ، وتكاثر الكائنات ، وتوارث الصفات ، إضافة إلى توجيهات صحية ، أما الجانب الديني فنجد فيه اتجاهين في تزويد الفرد بالتربية الجنسية : الأول ما يتعلق بالتشريعات والأحكام التي تمثل ضبطاً للنواحي الجنسية ، أو التي تتداخل معها هذه النواحي ، مثل الطهارة والصيام والحج والزواج والمحارم وستر العورة .. إلخ ، والثاني ما يتعلق بالسلوكيات والأخلاقيات المتحكمة في السلوك الجنسي مثل الحشمة ، والخجل والحياء ، وغض البصر ، ونبذ التعري وسلوكياته .. إلخ .

أما في المادة الأدبية ، فيشكل النسيب (الغزل) أهم مصادر التربية الجنسية للفرد ، فما يقدم في هذا الإطار ينبني أساساً على نظرة

الشاعر إلى الجنس والارتباط بالجنس الآخر ، إضافة إلى المواد التي تركز على علاقات الأسرة والمجتمع ، وبحث القيم والمبادئ والظواهر الاجتماعية .. إلخ .

لاشك أن المناهج تعتمد على نظرة دقيقة في تزويد النشء بالقيم والمعارف الجنسية السليمة ، ولكن الأطر التي تنقل هذه المعارف والقيم غالباً ما تعاني هي نفسها من قلة دراية في استثمار هذه المواد .

١ ـ المادة الجنسية في المناهج الدينية :

لقد أشرنا فيما سبق إلى التصريح القرآني بالجنس ، والقرآن يتلى ويقرأ بتدبر معانيه لتطبيقها في الحياة ، وبما أن قراءته وتلاوته وتدبر معانيه عبادات ، مثلها مثل العبادات الأخرى التي يجب على الآباء وأولياء الأمور دفع أطفالهم إليها ، فهذا يعني أنه ثمة مادة جنسية بين يدي الطفل في عمر مبكر جداً .

وهناك مواد أخرى تتداخل مع أركان العبادات مثل الطهارة التي تحوي ضمناً أحكام الغسل من الجنابة ، والصلاة إذ يُنقض الوضوء بالجنابة ، إضافة إلى وجوب ستر العورة بكاملها أثناء تأديتها . والصيام الذي يعني الصيام عن إيتاء الشهوة أيضاً ، وليس الطعام والشراب فحسب . والحج أيضاً فيه أحكام وتشريعات لها علاقة بالجنس .

وكذلك فإن الآداب والأخلاق الإسلامية لها ارتباط وثيق بالتربية الجنسية مثل ستر العورة ، ونبذ التعري ، والحرص على الحشمة ، والحياء وغض البصر ، إلا في حالات خاصة كالاستفسارات الشرعية والعلمية أو النظر في حالة الخطوبة .. إلخ ، وهذه الآداب والأخلاق موجودة في نصوص القرآن الكريم والحديث الشريف والنصوص الفقهية الشرعية بشكل عام .

ونشير أيضاً إلى ذلك النوع من القصص القرآني الذي يتناول الجنس موضوعاً ، مثل قصة النبي يوسف (عليه السلام) مع زوجة العزيز ، فهي تمثل حقاً قصة في غاية الرقي والمسؤولية والتربية ، وهي مادة غنية للتربية الجنسية السليمة وخاصة لأطفال سن التمييز قُبيل البلوغ .

ولكن مشكلة المناهج الدينية لا تكمن في المناهج تحديداً ، إنما في الأطر التي تقدمها للأطفال ، فمدرسو التربية الإسلامية ، غالباً ما يعرضون أحكام الطهارة بنوع من التفصيل ، ولكن دون أن يكون الأمر مناسبة للحديث عن القيم الإسلامية الجنسية ، وأهمية التمسك بها ليكون المجتمع سليماًمعافى ، وإن كان إهمال بعض الجوانب المتداخلة مع العبادات مسوغاً في الأعمار الصغيرة ، فمن الواجب أن تكتمل مع تقدم السن .

٢ ـ المادة الجنسية في المواد العلمية :

يركز جزء لا بأس به من المادة العلمية في المدرسة على دراسة التكاثر وتوارث الصفات والتنوع الحيوي ، وهذه المواد تشكل مادة جنسية ، ذلك أنها في النهاية تحقق الغاية القصوى وهي التكاثر ، ولا شك أن كون الجنس من تجليات الغريزة ، فإنما لحكمة إلهية ليستمر الوجود ، والتزاوج في عالم النبات أو الكائنات الدقيقة أو الحيوان أو الإنسان ، يسير عبر قوانين عامة ، تكفل استمرار النوع ، وتوارث الصفات ، ومع اختلاف طرق التكاثر والتزاوج ، إلا أنها تتشابه كثيراً . لذلك فإن التسميات المشتركة بينها كثيرة ، ويمكن من خلال هذا التشابه تقديم معلومات وافية وصحيحة دون أن تشكل خطراً على الطفل ، بل تجيب على أسئلته ، وتغنيه عن اللجوء إلى المصادر الأخرى .

وما يتعلق بصحة الجسم وسلامته ، أيضاً يتداخل مع الجنس ، بل إن القواعد الصحية تكوّن أرضية واعية لنفور الفرد من السلوكيات المشينة والانحرافات . وصحة الجسم هي في صلب المادة العلمية في المدارس والمؤسسات التربوية .

ولكن من المؤسف أن تقتصر المعارف العلمية والصحية بخصوص الجنس على القسم العلمي دون القسم الأدبي ، فهذه المعارف هامة

لتنشئة الفرد تنشئة سليمة ، من خلال تزويده بالأسس العلمية والصحية ، إضافة إلى الأسس النفسية والعاطفية والاجتماعية . وربما يكون من الضروري أن نعيد النظر في المناهج الأدبية في ضوء حاجة الفرد إلى المعرفة العلمية العامة ، وخاصة فيما يتعلق ببنية جسده ووسائل الحفاظ على الصحة !.

٣ ـ المادة الجنسية في المواد الأدبية :

يشكل النسيب (الغزل) أكثر المواد الجنسية حضوراً ـ كما أسلفنا القول ـ وهذا الغزل يكون حسياً تارة فيصف قوام المحبوبة وصفاتها الجسدية وجمالها ، ويكون عذرياً تارة أخرى ليصف ما تمثله المحبوبة من جماليات خاصة في نظر العاشق ، قد تكون رجاحة العقل أو حكمة الرأي أو العفاف والخلق الرفيع .. إلخ ، والنسيب ينقل وجهة نظر الشاعر إلى قارئه ، ويرتبط تأثير قيم الشاعر على قارئه بمدى تمكنه من الإبداع ، وليس بدقة وعلمية آرائه فحسب ! وكذلك تشكل حكايات الغرام والعشاق مساحة واسعة من المناهج الأدبية ، سواء أكانت قصصاً تراثية أو شعبية أو مترجمة أو معاصرة ، وإن كان من الضروري أن تقدم للطفل حسب عمره ، فإن الأمر الأكثر أهمية هو ربطها بنظرة نقدية ، تبين له السليم من القيم المرافقة وتجنبه آثار السقيم .

وكذلك تحفل النصوص الأدبية بنظريات وأفكار مختلفة ، تشكل اتجاهات وفلسفات حياتية ، تتداخل مع النظرة إلى الجنس ، ولذلك فهي تشكل مصدراً آخر من مصادر التربية الجنسية ، وخاصة في تعريفها للعلاقات في المجتمع والأسرة وحقوق الفرد وواجباته .

التربية الجنسية في ثقافة الطفل :

في ثقافة الطفل المعاصرة ثمة قيم جنسية ، وربما تربية جنسية يتعرض لها الطفل من خلال القصص والكتب التي تقدم له ، وأخطرها تلك التي تعبر تعبيراً رمزياً عن الجنس ، ذلك أن القصص الرمزية تراوغ حتى القائمين على ثقافة الطفل وتربيته ، إذ قلما ينتبهون إلى القيم الجنسية التي تحويها ، ويشير في هذا الصدد كاتب الأطفال الأستاذ عبد التواب يوسف إلى أحدها وهي قصة (ليلى والذئب) العالمية[1] ، فهذه القصة ترجمت مراراً وقدمت في صيغ مختلفة من الناحية الإخراجية وجودة الطباعة ونوع الرسوم ، ويقرؤها الأطفال منذ عدة أجيال ، مع أنها قصة جنسية رمزية تؤكد قيمة سلبية في غاية الخطورة ، فالذئب في القصة ينتظر ليلى في الفراش ، وهذا يكرس نظرة الأنثى للذكر أنه ذئب من جهة ، وكذلك يكرس في داخل الذكر القيام بدور الذئب مع الأنثى . قد لا تكون

---

(١) عبد التواب يوسف ، فصول حول القراءة ، دار يمان ، عمان ١٩٩٢م .

الصورة واضحة للأطفال ، ولكنها تشكل أرضية خصبة لنمو هذا المفهوم في لا وعيهم ، ومشكلة ما يستقر في اللاوعي أنه يؤثر ولا يتأثر ، بمعنى أنه يقود سلوكيات الفرد دون أن يتعرض إلى أي تقييم أو تصحيح منه !.

ولعل هذا يؤكد أهمية إعادة تقييم النتاج المقدم للطفل لغربلته وتنقيته ، إذ هناك الكثير من القصص (المترجمة خاصة) تحوي تصورات مرضية بخصوص الجنس .

أما بخصوص أسئلة الطفل الجنسية ، فهناك محاولات معدودة ومتفرقة تتراوح ما بين الحذر الشديد إلى درجة ابتسار الحقائق ، وما بين تجزيء هذه المعرفة إلى درجة قد تثير أسئلة أكثر بكثير بدلاً من الإجابة !.

في الغرب توجد موسوعات جنسية خاصة بالأطفال ، وهي موزعة على مراحل ، لكل مرحلة رسوم ومعارف مناسبة (بحسب المقاييس الأخلاقية والثقافية الغربية) ، وأحد النماذج المميزة (غربياً) هو ما أصدرته دار (Hachette) الفرنسية بعنوان (Encyclopedie De La Vie Sexuelle) ، وهذه الموسوعة في أربعة أجزاء ، الأول للأطفال في سن ٧ـ٩ سنوات ، والثاني للأطفال في سن ١٠ـ١٣ سنة ، والثالث للمراهقين ، والرابع للبالغين ، تبدأ المعلومات مقننة ، ولكنها صريحة وواضحة وعلمية ،

وتعطي فكرة واضحة ووافية لكل عمر، بناء على دراسة علمية لأسئلة الأطفال، بل إن هذه المعلومات في الأجزاء الأولى تقدم عبر رسومات محسوبة بدقة دون الاعتماد على التصوير الفوتوغرافي، وتتزايد المعلومات والرسومات التوضحية، وتميل إلى الدقة أكثر في الكتاب الثاني، فكل كتاب أو جزء من أجزاء هذه الموسوعة يحوي معلومات الجزء الذي سبقه إضافة إلى معلومات أخرى أكثر دقة. إلى أن تكتمل في الجزء المخصص للبالغين، حيث يحتوي هذا الجزء على عدد من الفصول فيه دراسة للبنية الجينية للتناسل إضافة إلى بنية الأعضاء الجنسية، وتاريخ للعلم في هذا المجال وكيفية تطور المفاهيم العلمية، إضافة إلى شرح تفصيلي للتزاوج والولادة.. إلخ[١].

لا شك أن هذه الموسوعة غير مناسبة لمجتمعاتنا وخاصة من الناحية القيمية والخلقية وأسس الزواج والتناسل ، ولكن يمكننا الاستفادة منها كتجربة ، إضافة إلى تجارب أخرى في إعداد موسوعات تحتسب في منهجها طبيعة مجتمعاتنا وأخلاقياتنا .

وقد أنجزت اليونيسيف فيلماً من الرسوم المتحركة للأطفال يشرح عملية التزاوج ونمو الجنين والولادة وذلك في إطار قصصي علمي

---

(١) انظر : Encyclopedie De La Vie Sexuelle 4 volomes différents, adaptés á la maturite de chaque âge, de lenfant â ladulte. Hachette, Paris 1989.

مشوق ، وعرض العمل معرباً في العديد من المحطات التلفزيونية العربية ، فلاقى استحساناً واسعاً ، وربما خفف من عبء الأسئلة على الآباء والأمهات والمربين ! مع أن الطبيعة القصصية وشخصية العناصر المؤلفة لعملية التزاوج قد عقدا العمل بعض الشيء (١) .

والقصص العاطفية المقدمة في إطار الرسوم المتحركة ، تشكل أيضاً مصدراً هاماً من مصادر التربية الجنسية ، فهي تبث القيم الجنسية (الغربية خاصة) في أوساط الأطفال ، ويغفل الأهل أو يتغافلون عنها . وهنا لا نرمي إلى القول بإقصاء القصص العاطفية ، ولكن لكي نعرضها يجب أن نحتسب مدى مناسبتها لقيمنا وواقعنا . فالقصص العاطفية ضرورية لتشكيل قيم سليمة بداخل الطفل ، ولسنا مع الرأي الذي يطالب بإقصاء كل ما يمت إلى هذا النوع بصلة . ولكن المهم الانتباه إلى ما يقدم وطريقة تقديمه .

أهمية التربية الجنسية :

تتعدى أهمية التربية الجنسية كونها تهيئة للفرد ليحيا حياة عائلية سليمة ، لأنها تعتبر أحد الأسس الرئيسية لتوازن الشخصية ، واختلال هذه التربية يؤثر في تكوين الفرد أيما تأثير ، وينعكس هذا على سلامة وأمن المجتمع ، وذلك أن الدافع الجنسي يقف خلف الكثير

---

(١) عرض هذا العمل في التلفزيون العربي السوري خلال عام ١٩٩٥م .

من حالات الشذوذ والإجرام والانحراف والفساد التي تزعزع أمن المجتمع وطمأنينة أفراده واستقرارهم ، والتربية الجنسية تكتسب في وقتنا الراهن أهمية قصوى للأسباب التالية :

١ ـ اختلاف طبيعة العلاقات الاجتماعية . وطبيعة المعيشة في الحياة المعاصرة .

٢ ـ الثورة الإعلامية المعاصرة وتداخل الثقافات .

٣ ـ اتساع الآفاق العلمية التي تفرض تزويد النشء الجديد بالمعارف في سن مبكرة .

٤ ـ ضرورة مواجهة آفات العصر المرضية ، وأهمية البناء الجسدي السليم .

٥ ـ ضرورة مواجهة المفاهيم السقيمة والمشوهة .

٦ ـ انشغال المربين بتأمين الظروف المعيشية إلى درجة إهمال التربية الأخلاقية .

٧ ـ تداعي القيم الأسروية في ظل الفاقة والتخلف والتشتت .

فالتربية الجنسية تكون من جهة لمواجهة هذه الأسباب بشكل سليم ، ومن جهة أخرى لتحقيق أهدافها التقليدية والحديثة ، ومنها :

١ ـ تكوين معرفة جنسية علمية مسؤولة عند الفرد .

٢ ـ تكوين قيم جنسية سليمة وأخلاقيات ضابطة ومنظمة .

٣ ـ خلق مواقف مسؤولة تجاه القضايا الجنسية ، بحيث يتم محاكمتها بتعقل وموضوعية .

٤ ـ إشاعة العلاقات الصادقة والشرعية ، التي تكفل أساساً سليماً لبناء الأسرة .

٥ ـ تكوين معرفة كافية ووافية ، لتلافي سوء استخدام الغريزة الجنسية ، أو الانحراف الجنسي .

٦ ـ توجيه الطاقات إلى مجالات مفيدة بإنقاذها من براثن الأوهام والهوس الجنسي !.

٧ ـ إزالة مخاوف الأفراد تجاه تطورهم الجنسي وتعديلاته ، والحفاظ على الصحة الجنسية .

٨ ـ تمكين الناس من حماية النفس والمجتمع من المخاطر الجنسية المتمثلة في الانحراف والقيم المغلوطة .

٩ ـ الوعي الجنسي يؤدي إلى وعي اجتماعي إذ يدرك الأفراد مسؤوليتهم عن سلامة المجتمع وأمنه .

١٠ ـ تزويد الأفراد بالقواعد الصحيحة التي تكفل لهم تنظيم الجنس وتنظيم الأسرة بشكل صحي وشرعي وأخلاقي .

ولاشك أن هذه الأهداف يمكن تحقيقها من خلال شمولية الأسس التربوية ، وأهمية بناء كل أساس بحد ذاته بناء سليماً ، إذ لا بد من تحقيق تربية جنسية سليمة ، ومن وضع الأسس الصحية السليمة ،

وتزويد الأفراد منذ طفولتهم بها ، وكذلك الحرص كل الحرص على الأسس النفسية والعاطفية ، التي تقرر مكانة الجنس وآثاره ، إضافة إلى الأسس الاجتماعية التي تنظمه ، والأسس العلمية التي تخضعه إلى المعرفة والوعي والعمق ! وتكامل هذه الأسس والحرص عليها يؤدي ـ بالضرورة ـ إلى خلق فرد ملتزم وبناء ، يساهم في مجتمعه بفاعلية إيجابية .

الطرق والوسائل :

ليس هناك وصفات محددة ناجعة ، ذلك أن هذه الطرق والوسائل تختلف من مجتمع لآخر ، ومن أسرة إلى أخرى ، ومن فرد لآخر ، ولكن ثمة أسس عامة مشتركة يجب الانطلاق منها والاستناد عليها دوماً . وهذه الأسس تختلف باختلاف سن الطفل واختلاف القائمين على تربيته .

في الأسرة أهم أمر إشاعة الآداب والأخلاقيات التي تكفل عدم تشويه دواخل الطفل ، فالحرص على تنمية أدب الاستئذان يجنبه الآثار الوخيمة لاطلاعه المفاجئ على الجنس ، إذ أن اطلاعه يشكل صدمة نفسية له ، إذ إنه (وخاصة في الأعمار المبكرة) لا يتمكن من استيعاب الحالة وفهمها . وإشاعة جو الثقة في الأسرة من خلال التعامل الصادق والتزام القول الصادق ، إذ إن هذه الثقة تجعله مقتنعاً

بالمعارف والتعليلات التي يقدمها لـه الكبـار . وكل الأخلاق والآداب المنزلية السليمة تجنب الطفل الآثار السلبية ، فعدم تدخله فيما لا يعنيـه يقيه خطورة أن يحمل كتاباً علمياً في الجنس موجود في مكتبـة والـده مثلاً ، وكذلك ترفعه وامتناعه عن التنصت والتلصص ، وما إليهـا من الصفات الأخلاقية السيئة يجنبه الكثير .

وكذلـك فـإن الأسرة تلعب دوراً فـاعلاً في بنـاء معرفـة جنسيـة سليمـة ، وذلـك من خـلال التعـامـل مـع أسئلـة الطفـل بـارتيـاح وموضوعية ، والإجـابـة عليهـا بصـدق وضمن الحـدود المعقولـة ، فـأن تكون الأسرة مرجعاً معرفياً له خير من أن يستعين بأقرانه .

إضافة إلى أن تنمية هوايات الطفل ، وإشغال وقته بـالنشـاطـات يحقق له حاجته للتجربة والحركـة والتعلم ، بمـا يجنبـه التسـاؤل المبكر عن الأمور الجنسية .

ولا بد للأسرة أن تتعامل بوعي مع محيط الطفل : أقرانه ، برامج التلفزيون التي يتابعها ، القصص والحكايات التي يقرؤها ، الأحـاديث التي يسمعها .. إلخ ، ليكون محاطاً بجو يكفل له سلامة النمو .

وطبيعـة التربيـة في الأسرة تؤثر إلى درجـة كبيرة على الطفـل ، فالتربية التي تعتمد على الكبت والزجر والتهديـد ، تكرس المزيـد من الأمراض النفسية والجسدية ، والتي تتجلى في الجوانب الجنسية أيضـاً ،

والتربية التي يتخللها الإهمال ، وعدم المسؤولية ، كذلك تؤدي إلى نتائج خطيرة مثل الانحراف والجنوح والشذوذ ، لذلك لا بد أن يكون طابع التربية الأسرية ملتزماً الموضوعية والعلم ، وإدراك الأسس التربوية والنفسية والصحية السليمة .

إن أهم دور تقوم به الأسرة في تنشئة جنسية سليمة هو ابتعادها عن تزجية أوقات الفراغ بشكل سيء ، فليس من الضروري أن يكون سمر الأسرة تسمراً أمام التلفزيون ، إنما يستغل هذا الاجتماع بطرق مفيدة تزيد روابط الأسرة متانة وتنشر فيها الوعي . فكل نصائح ووعظيات الكبار تذهب أدراج الرياح إذا لم يلتزموا هم سلوكاً متوازناً .

وأسئلة الأطفال هي مؤشر على استعدادهم التام لاستقبال معارف تتعلق بموضوعاتها ، وكل مراوغة للزوغان والالتفاف حولها ستكون ضارة جداً ، لأنها لن تمنع الطفل من أن يستمد معارفه من أناس آخرين ، هم أترابه غالباً ، وحتى إذا لم يجد من يستمد معارفه منهم فإنه يقوم بتشكيل مفاهيم خاصة به ويؤمن بها .

ونتساءل هنا عن خلفية كلمة (عيب) ، فهذه الكلمة التي تدل في اللغة على المذمة والنقيصة ، أصبحت حاجزاً عصياً أمام الطفل إذا حاول أن يفهم ما حوله من مظاهر الحياة أو سلوكياتها . وأسوأ ما في

هـذه الكلمـة أنهـا تستخـدم لزجر الطفل دون تـوضيـح . إذ تستخـدم عندما يتساءل الطفل عن أمر لا نجده مناسباً ، أو عندما يسلك سلوكاً خاطئاً في نظرنا ، مع أن سؤال الطفل أو سلوكه غير المقبول ناتج عن توقه للمعرفة أو عدم إدراكه لمساوئ سلوك معين ، وهـذه الكلمـة لن تشبع توقـه للمعرفـة ، ولن توضـح لـه مسـاوئ سلـوكـه ، لـذلـك فمن الأفضل أن نوضـح لـه الأمر بـوضـوح ، ونجيب على أسئلـة بصـدق ، وننبه إلى مساوئ السلوكيات الخاطئة بهدوء وتفصيل . ولـذلـك نقول لكل القائمين على تربية الأطفال : من المعيب أن نوجه كلمـة (عيب) لأي طفل ! .

والمؤسسات التربوية لها دور فاعل في التربيـة الجنسيـة ، حتى إن لم تكن هناك تربية جنسية خاصة ، ولكن هـذه المؤسسـات لا يمكنهـا لعب أي دور مـا لم يكن القـائمـون عليهـا ممن يمكن الاعتماد عليهم ، إذ يجب أن يتصفوا بصفات تؤهلهم منها :[1]

١ ـ الاهتمام الصـادق ، والرغبـة الصـافيـة ، في تنشئـة الأطفـال بشكل سليم .

٢ ـ المسـؤوليـة والحـذر من مغبـة الأخطـاء المقصـودة ، وغير المقصودة .

---

(١) التربية الجنسية في المدارس ، مصدر سابق ص ١٣٣ ـ ١٣٤ .

٣ ـ الوعي العميق ، والمعرفة العلمية الدقيقة .

٤ ـ الخلق الرفيع ، والالتزام ، والاتزان ، والجدية .

٥ ـ المهارة في إقناع الأطفال بما يكفي ويناسب من المعلومات .

٦ ـ الإلمام التام بطرق ومناهج التربية الجنسية والجسدية والصحية .

٧ ـ الإلمام التام بالجوانب الأدبية والخلقية والشرعية الخاصة بالجنس .

٨ ـ القدرة على التعامل مع المواقف المربكة ، والتمكن من إحالتها إلى من هم أكثر تخصصاً منه .

٩ ـ إضافة إلى أمور أخرى في حالة اعتماد مربين للقيام بهذا الدور بشكل خاص .

والمؤسسة التربوية إذ تتعامل مع التربية الجنسية بوعي ومسؤولية ، فإنها تساعد على إعداد جيل متوازن وناضج ، والمجال متسع في المؤسسة التربوية بقدر ما يكون الطفل على ثقة منها وحب لها ، والمناهج التربوية المختلفة مادة غنية ، يمكن استثمارها ، لتهذيب الدافع الجنسي ، ودفعه الوجهة الصحيحة والمفيدة .

وتركيز المؤسسات التربوية على تنمية النشاطات والمواهب ، يشغل الأطفال عن هذه الأمور ، فإشغال الأطفال عنها أمر في غاية

الأهمية ، وخاصة قبل سن التمييز . ولكن تنمية النشاطات يجب أن يتجه وجهتين :

الأولى : مشاركة الطفل في النشاط لا مراقبته له ، فالرياضة مثلاً من النشاطات الصحية الرفيعة ، ولكن أهميتها تكمن في ممارستها لا مراقبتها وهي تمارس من قبل آخرين ، إذ لانفع في هذه المراقبة ولا تعدو عن كونها إضاعة للوقت إذا لم تكن حافزاً لنشاط مماثل .

والثانية : أن تكون هذه النشاطات لها صبغة جماعية وتعاونية وليس صبغة فردية ، لأن الصبغة الفردية للنشاطات تجعلها عاملاً من عوامل الانعزال والانكفاء على الذات .

دور التربية الجنسية في تصحيح المفاهيم الخاطئة :

شاب في مقتبل العمر ، نعرف عنه الاتزان والالتزام والوعي يقول وهو مؤمن بكلماته هذه : أخطاء الشباب مردودة وبسيطة أما أخطاء الإناث فكارثة ما بعدها كارثة ، لذلك فإن الشباب يعزرون ويقرعون ، أما الإناث فلا يُغسل عارهم إلا بذبحهم !.

إن هذا المفهوم شائع لدرجة أننا نستطيع أن نقول أنه موجود لدى كلٍّ منا ، حتى أكثرنا تديناً أو موضوعية ، ولكن قد يختلف في حدته . ونستغرب على أي أساس يتم التساهل مع الذكور والتشدد مع

الإناث !! مع أن القانون والشريعة في مجتمعاتنا لا يفرقان بين ذكر وأنثى ، وإنما يربطان التساهل والتشدد بأمور لا علاقة لها بجنس القائم بأي جريرة ، حتى لو كانت جريرة جنسية ، فهذان الموقفان يتعلقان بخطورة الجريرة ، أو بكون القائم بها عزباً أو محصناً في بعض الحالات .

إن هذا المفهوم الخاطئ ، الذي يردّه المؤمنون به إلى خلفية دينية غالباً ، لا يمت بصلة إلى أي دين أو شرع سوى شرائع الجاهلية ، أو القبلية الساذجة ، وتصحيحه أمر مناط بالتنشئة الجنسية بالدرجة الأولى ، إذ تكفل التنشئة الجنسية السليمة نمو مفاهيم صحيحة ودقيقة وواعية .

وهناك الكثير من المفاهيم الخاطئة التي تشكل عاملاً أساسياً من عوامل تشتت المجتمع وتخلفه ، مثل ما أشرنا إليه من فارق بين العري والتعري ، ففي حين نجد المجتمع يحمل على العري بضراوة فإننا نجده غافلاً إلى درجة كبيرة عن التعري الذي يشكل خطراً أكبر ، لأنه يعني انهيار القواعد الأخلاقية والضوابط الشخصية .

إن منظومة الأخلاق والمبادئ الجنسية في المجتمع ، تحتاج إلى دراسة وغربلة وافية ، لأن التداخل الكبير بين ما هو مستند إلى النصوص والأسس ، وبين ما هو دخيل ، أو ناتج عن تراكم معين ، أو

نظرات زمن معين ، يصل إلى درجة خطيرة ، وسيبقى هذا التداخل حجر عثرة في طريق الكثير من نواحي بناء الفرد والمجتمع بناء سليماً . إن قيم الذكورة والأنوثة ، والعلاقات الجنسية بينهما ، تحتاجان إلى أكثر من وقفة تأمل ، ففيهما تتجسد أشكال لا تعدّ ولا تحصى من أمراضنا التاريخية والمزمنة !.

اقتراحات وحلول ومحاذير :

لا يمكننا أن نزعم وضع اقتراحات وحلول نهائية ، وذلك لأن هذه الاقتراحات والحلول نسبية ، تختلف باختلاف الأحوال والأماكن والأعمار والمفاهيم ، ولكن نضع بعض الصوى التي تدل على طريقة التفكير السليمة لإيجاد الحلول والاقتراحات المناسبة تماماً[☆] .

عند الولادة تكون الطاقة الجنسية في حالة كمون ، وما يذهب إليه بعض علماء التحليل النفسي من إشارات جنسية ليس عليها دليل جازم ، إنما هي نوع من الافتراض ، ومن خلال الرضاعة قد تكون بعض سلوكيات الأهل تجاه الرضيع أساساً لمشكلات جنسية عنده في الكبر ، لذلك يجب عدم القلق إزاء استكشاف الطفل لجسده

(☆) انظر الكتاب القيم للدكتور حامد زهران أستاذ الصحة النفسية في كلية التربية بجامعة عين شمس ، بعنوان (علم نفس النمو) إصدار عالم الكتب ، القاهرة ، ط ١٩٨٢/٥ . الصفحات ١١٧ ، ١٥٦ ، ١٩٨ ، ٢٣١ ، ٢٥٣ ، ٣٣٠ ، ٣٥٨ .

(وأعضائه الجنسية ضمناً) ، والابتعاد عن الزجر والتركيز لهذا السبب لئلا يشكل أزمة لديه ، بل محاولة شغله بأشياء أخرى عند تماديه في هذا السلوك .

أما في الطفولة المبكرة ، فيجب على الوالدبن والمربين مراعاة العديد من الأمور ، منها : تعريف الطفل أسماء أجزاء الجسم وضمناً الأعضاء التناسلية بشكل طبيعي وصريح ، مع الإشارة إلى التحفظ الاجتماعي على هذه التسميات من باب قواعد الأدب الاجتماعي ، وكذلك يجب الإجابة على أسئلة الطفل الجنسية بما يكفي دون إفراط أو تفريط ، وتعريف الطفل بالفروق بين الجنسين دون ربط الشأن الفردي بجنس الفرد ، أي دون انتقاص من جنس عن آخر ، ويجب علاج مواقف العبث الجنسي بحكمة ، وصرف الطفل وتحويل نشاطه إلى نشاط بناء آخر ، كاللعب والجري .. إلخ ، وكذلك تدريب الطفل على ضبط النفس خلقياً .

أما في الطفولة المتأخرة وعلى أبواب المراهقة فتكون المهمة أكثر شمولاً ودقة ، إذ يجب على الوالدين والمربين مراعاة جملة أمور منها :

١ ـ الاهتمام بالتربية الجنسية حسب أصولها التربوية والنفسية والاجتماعية والدينية ، بهدف مساعدة المراهق في توافقه الجنسي .

٢ ـ إعطاء المزيد من المعلومات عن الوراثة والأمراض التناسلية .

٣ ـ إتاحة فرصة الاختلاط ضمن الشروط الشرعية وتحت الإشراف .

٤ ـ إشاعة فهم صحيح وأخلاقي عن طبيعة العلاقة بين الجنسين .

٥ ـ تشجيع اليافعين والمراهقين على ضبط النفس والتحكم في الذات والسلوكيات .

٦ ـ شغل أوقات الفراغ بالنشاطات المفيدة .

٧ ـ تنمية الميول والمواهب الفنية والأدبية والرياضية .. إلخ .

٨ ـ الاهتمام بالنشاطات الاجتماعية وحث اليافعين على تجنب الانعزال والانطواء .

٩ ـ رفع القيمة المعنوية للعاطفة وتجريدها من النشاط الجنسي قبل الارتباط الشرعي .

١٠ ـ تزويدهم بأفكار بسيطة عن الحياة العائلية وأهمية التصرف السليم .

إضافة إلى الكثير من الطرق والوسائل التي تجعل من النمو الجنسي لدى الفرد نمواً سليماً ومنظماً ومضبوطاً بالالتزام والمسؤولية .

كلمة أخيرة :

وماذا بعد ؟ لعل تصويرنا للمشكلة دون خطورتها بكثير ، ومما تخلل هذا التصور من حلول متفرقة قد تكون جزءاً يسيراً من جزء

كبير مطلوب منا القيام به ، فالمشكلة تحتاج إلى توصيف أكثر دقة ، وتشخيص أكثر جرأة ، وإلى وضع خطط فعالة وعلمية وموضوعية لوضع معايير ومناهج ووسائل وطرق فعالة ، تجعل الفرد متمتعاً بالصحة الجنسية ، لأنها حق من حقوقه تماماً ، مثل حقه في التمتع بالصحة الجسدية ، ومثلما تتطلب الصحة الجسدية العناية بإنماء وعي صحي لدى الفرد منذ غضاضته ، فإن الصحة الجنسية كذلك تتطلب تزويده بوعي جنسي صحي سليم . بل إن الوعي الجنسي أهم بكثير لأن آثار الإهمال الجانبية تدمر بنية المجتمع ، والعطل والضرر الذي يكون في الناحية الصحية الجسدية قد يكون ظلماً وتعسفاً باتجاه فرد أو أسرة ، ولكنه في الناحية الجنسية غالباً ما يكون كارثة من الكوارث التي تحيق بالمجتمع كله . إن جيش المراهقين والعابثين في أزقتنا (والذين يعتدون على الآخرين سواء بكلمة أو بسلوك ما ، دون أي مسوغ ، لدوافع جنسية بحتة) ، إنما ناتج عن إهمال التربية الجنسية بالدرجة الأولى ، وذلك أن التربية الجنسية تعني تماماً التربية الأخلاقية .

وإن لم تكن هناك تربية جنسية كمنهجية خاصة ، فإن الدور الهام والفعال للأسرة ، والمؤسسة التربوية ، والمجتمع ، يتجلى في إنماء القيم السليمة عند الطفل ، وتحصينه من المفاهيم الخاطئة بتزويده بالمفاهيم الصحيحة عند الحاجة ، وإن كان لنا أن نفكر بجدية في وضع

منهج تربية جنسية ، فإن هذا المنهج يجب أن يكون دقيقاً جداً وأن يحتسب لحاجته الماسة إلى قائمين عليه ضمن مواصفات أخلاقية وعلمية وتربوية عالية جداً ، ذلك أن أهمية التربية الجنسية المنهجية لا ترتبط بالمنهج ودقته فحسب ، بل إن الذين يشرفون على تربية الطفل مباشرة هم أهم عنصر فيها ، ويبدو لنا أن مجتمعاتنا ـ وخاصة في وقتنا الحالي ـ نفتقد هذا الجانب ، ولذلك فإن تطبيق التربية الجنسية المنهجية في المؤسسات التربوية والتعليمية أمر غير ممكن وقد يكون له آثار ونتائج خطيرة !.

الفصل التاسع

اتجاهات التربية الصحية

* التربية الصحية وجوانب التربية
* مفهوم التربية الصحية
* واقع التربية الصحية
* آفاق التربية الصحية
* واجبات التربية الصحية

التربية الصحية وجوانب التربية :

عندما نتناول التربية الصحية ، لابد لنا من توضيح أمرين بداية ، أولها ارتباطها بالثقافة في تعريفها الشامل ، وثانيها تمايز هذا الجانب عن الجوانب الأخرى للتربية والتنشئة .

فالتربية الصحية لا تعني توفير الوسائل والسلوكيات والطرق التي تحافظ وتعالج بها صحة الفرد (وخاصة عند نشأته) فحسب ، إنما ارتباط التربية الصحية بالثقافة ، وارتباط الثقافة بالتربية الصحية ، أي تنمية الوعي الصحي عند الفرد وعند المجتمع ، ولاشك أننا نلاحظ الارتباط الوثيق بين الثقافة والصحة من خلال التناسب الطردي بينها ، فالبيئات الأكثر ثقافة تُعنى بالصحة أكثر ، والبيئات الصحية تفسح مجالات أوسع وأكثر تنوعاً للثقافة الأفضل .

وكذلك فإن التربية الصحية كجانب أساسي من جوانب التربية ، تكاد تطغى على بقية الجوانب ، إذ تلقى اهتماماً وعناية أفضل نسبياً في قيم الأسرة والمجتمع .

بل إن القيم الأسروية والاجتماعية ركزت منذ القدم على سلامة البدن ، وذلك من خلال التنشئة البدنية ، لأن القوة الجسمانية كانت عماد المجتمعات في تأمين المعيشة والدفاع عن الذات ، بل كان هناك نوع من الاقتصار على التربية الصحية غالباً ، ومع تطور المجتمعات والمعرفة تعددت جوانب التربية ، إلا أن الأسرة بقيت (إلى درجة كبيرة) مقتصرة على هذا الجانب تاركة الجوانب الأخرى للمجتمع ومؤسساته .

وتشديدنا على أهمية الجوانب الأخرى لا يعني انتقاصاً من أهمية التربية الصحية ، ولكن على ضوء الاهتمام الأفضل نسبياً لهذا الجانب ، إضافة إلى أن هذا الجانب يتداخل وينبني على الجوانب الأخرى !

والاهتمام الأفضل نسبياً لا يعني أن هذا الجانب بخير ، ذلك أنه يشكل اهمالاً أخف ، إضافة إلى أن المفاهيم والسلوكيات الخاطئة التي تحفّ به أكثر وضوحاً للملاحظة التجريبية . أما أسباب اهمال هذا الجانب فهي كثيرة أيضاً وتتداخل مع أسباب إهمال الجوانب الأخرى للتربية ، ومنها :

١ ـ عدم توفر ثقافة صحية ووعي صحي سليم لدى الأسرة .

٢ ـ غلبة القواعد والطرق التقليدية والشعبية المتوارثة .

٣ ـ التكلفة العالية لهذا الجانب بشكل عام ، ومن الناحية العلاجية بشكل خاص .

٥ ـ ما يتطلبه هذا الجانب من توفير وسائل صحية (سكن ، مرافق ووسائل خاصة وعامة) .

٦ ـ النقص الحاد في الأطر العلمية الاختصاصية التي تقوم بدور التوعية والإرشاد والتثقيف .

٧ ـ النقص في الخدمات الوقائية والعلاجية وما تحتاجه من وسائل متطورة باضطراد ومتناسبة مع النمو السكاني .

وغير ذلك من الأسباب المتعلقة بطبيعة المجتمع ومدى تقدمه وتكامله .

مفهوم التربية الصحية :

تطور مفهوم التربية الصحية عبر التاريخ ، ليصبح أكثر دقة وشمولاً ، إذ لم يبقَ محصوراً في صحة البدن ، إنما أصبح يشمل الصحة النفسية والقدرات والمهارات الحركية والنفسية ، ولكن لوضع تعريف محدد للتربية الصحية نستطيع القول بأنها بناء الفرد بناء جسدياً ونفسياً سليماً من خلال توفير الوسائل والطرق الأساسية والوقائية والعلاجية ، إضافة إلى تشكيل وعي صحي لديه ليقوم بحماية نفسه بنفسه ، وليكون تعريفنا هذا واضحاً لا بد من شرح مفاهيم الصحة الجسدية والصحة النفسية والوعي الصحي .

ـ الصحة الجسدية :

تعني سلامة البدن من الأمراض المختلفة ، وقيام أجهزة الجسد بدورها على أحسن وجه ، مع تكامل البنية الجسدية عبر مراحل النمو البشري بشكل منتظم ، والمحافظة على المناعة والقدرات الدفاعية للجسم .

ـ الصحة النفسية :

تعنى سلامة النفس من الارهاصات والانفعالات المختلفة ، وتجاوبها الانفعالي السليم مع المحيط ، وسلامة المشاعر والأحاسيس ونموها بشكل منتظم ، إضافة إلى بناء القدرات النفسية التي تجعل الفرد عنصراً فعالاً منتمياً إلى المجتمع بمسؤولية ، والتي تمده أيضاً بقدرة على مواجهة تحولات المحيط والتكيف مع علاقاته .

ـ الوعي الصحي :

الثقافة الصحية الراسخة في تربية الفرد ، والتي تتيح له وقاية نفسه وبدنه من المرض والاختلال ، وكذلك تتبع العلاج وفق أسسه السليمة في حال الاختلال والمرض ، إضافة إلى تنمية المعرفة بالجسد والنفس والداء والدواء باستمرار ، لتلافي الأسباب الضارة بالصحة .

ويمكننا أن ندمج هذه التعريفات في أهداف التربية الصحية المتمثلة في الكثير من الجوانب التي نذكر منها :

١ ـ البنية السليمة للبدن .

٢ ـ توفير الوقاية اللازمة .

٣ ـ توفير العلاج اللازم لمواجهة المرض .

٤ ـ بناء الأحاسيس والمشاعر بشكل سليم .

٥ ـ توفير الاهتمام الاجتماعي وإنماء مشاعر الترابط والانتماء إلى المجتمع .

٦ ـ ترسيخ الثقة بالذات والنزوع نحو الارتقاء بها .

٧ ـ إنماء حس المسؤولية والنزوع نحو الفعالية .

٨ ـ تنمية القدرات والطاقات والمهارات النفسية والحركية .

٩ ـ ترسيخ القواعد الأخلاقية والمعرفية التي ترمي إلى الحفاظ على الصحة النفسية .

١٠ ـ بناء خط دفاعي جسدي ونفسي لمواجهة الاختلالات والارهاصات في المحيط .

واقع التربية الصحية :

يختلف واقع التربية الصحية من بيئة لأخرى لاعتبارات كثيرة مثل البنية الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية .. إلخ ، ولكن يمكننا ضم هذه البيئات في ثلاث بيئات رئيسية هي : البيئة الميسورة ، البيئة المعرفية ، البيئة الشعبية .

أ ـ البيئة الميسورة (بيئة الطبقات العليا) :

تمتاز هذه البيئة بوفرة المادة التي تتيح التمتع بالوسائل والطرق الصحية ، ولكن سلوكيات أفراد هذه البيئة لا تخضع بالضرورة إلى وعي صحي ، فالوفرة المادية لا تعني وفرة الثقافة الصحية أو النمو الصحي ، وهذه البيئة تشكل نسبة ضئيلة جداً في بعض البلدان ، بينما تكون ذات نسبة أفضل في بلدان أخرى بحسب الحالات الاقتصادية السائدة فيها .

ب ـ البيئة المعرفية :

وتمتاز هذه البيئة بالمستوى العلمي الذي يمد أفرادها بالوعي الصحي ، مما يجعل التربية الصحية فيها ذات عناية خاصة ، وهذه البيئة تشكل نسبة كبيرة في المدن ، بينما تتناقص في الريف ، وكذلك تختلف من دولة لأخرى في نسبتها ومستواها المعيشي والعلمي .

جـ ـ البيئة الشعبية :

وهي البيئة الأكثر اتساعاً والتي تكاد تشكل معظم المجتمعات العربية والإسلامية ، وهذه البيئة تعاني نقصاً حاداً في الوفرة المادية إضافة إلى انخفاض المستوى المعرفي والوعي الصحي .

وهذه البيئات الثلاث لا تشكل دوائر منفصلة ، إنما هي متداخلة ، ولكن اعتمدنا على هذا التقسيم لتوضيح علاقة الثقافة

والاقتصاد والعادات الاجتماعية بالصحة ، والنتائج التي يتضمنها الجدول التالي هي من قبيل الملاحظة الشخصية ، في دراسة خاصة قمت بها على نطاق ضيق نسبياً على مستوى عدد من المدارس الابتدائية(☆) سنة ١٩٨٧ ميلادية ، وبعد حذف ما يخص النطاق الذي أجريت فيه الدراسة ، وإحصاء ما نستطيع القول عنه أنه عام ، كانت البيانات الواضحة في الجدول :

(☆) أجريت هذه الدراسة في ثلاثة مدارس ابتدائية بمدينة القامشلي شمال سورية ، المدرسة الأولى تقع في حي أرستقراطي ، تلاميذها من البيئة الطبقية العليا والبيئة المدنية . أما الثانية فتقع في أحد أطراف المدينة ، والثالثة تقع في الريف .

	بيئة طبقات ميسورة	البيئة المعرفية	البيئة الشعبية
المسكن	صحي	صحي إلى حدّ ما	غير صحي
الرعاية	متوفرة	متوفرة إلى حدّ ما	غير متوفرة
الغذاء	صحي	صحي	غير صحي
طبيعة الغذاء	غير متوازنة	متوازنة	رديئة
العادات	متفاوتة	صحية	غير صحية
القدرات الجسدية	منخفضة	جيدة	متفاوتة بشدة
القدرات النفسية	متفاوتة	جيدة	متفاوتة
المناعة (التحصين الذاتي)	منخفضة	جيدة	متفاوتة
نسبة الإصابة بالأمراض	متوسطة	قليلة	عالية
طبيعة الأمراض	ضعف بنية/اختلالات	موسمية طارئة	معدية وجوائح
الوعي الصحي	متفاوت	عالي	منخفض
نوع المراكز الصحية	خاصة	رسمية وخاصة	رسمية
المعرفة الصحية	تقليدية	علمية	شعبية
مستوى الاهتمام بالصحة	متفاوت	جيد	منخفض
الاهتمام بالصحة النفسية	متوسط	عالي	غير موجود

هذه المؤشرات نقدمها بصيغ تعميمية نظراً لاعتمادنا على أسئلة غير مباشرة موجهة لأطفال بين التاسعة والحادية عشرة للتعرف على البيئة الصحية لهم . أما من حيث تقسيمهم إلى بنيات فقد اعتمدنا ثلاثة مقاييس رئيسية هي :

١ ـ المستوى المعيشي .
٢ ـ ثقافة الوالدين .
٣ ـ طبيعة تلاميذ المدرسة والحي الذي توجد فيه المدرسة .

وقد فضلنا في حالات التداخل الاهتمام بالتقسيم إلى بيئة معرفية عالية ، وبيئة معرفية منخفضة ، ومن ثم قسمنا المعرفية المنخفضة إلى بيئة غنية وبيئة شعبية ، بمعنى أن البيئة المعرفية تجمع بين البيئتين الأخريين مع اشتراط المستوى الثقافي للأسرة !.

وعندما ننظر إلى هذه المؤشرات نخرج بنتائج أولية منها :

١ ـ المعرفة أساس الوعي الصحي .
٢ ـ الوفرة المالية لها وجهان صحي وغير صحي ولكنها تتيح المجال للاهتمام بالصحة .
٣ ـ البيئات الشعبية تكتسب مناعة ذاتية ضد المرض .
٤ ـ لا تصمد الأمراض الجائحة أمام المعرفة أو المال ، وإنما تتفاقم في غيابهما معاً .

٥ ـ للتغذية علاقة مباشرة بطبيعة الوعي الصحي في البيئات الثلاث .

٦ ـ البيئة المعرفية أكثر إلماماً بالصحة النفسية .

٧ ـ البيئة الغنية والبيئة الشعبية تشتركان في طبيعة القدرات النفسية وكذلك في توارث المعرفة الصحية التقليدية .

٨ ـ البيئة الغنية تعاني من ضعف بنية أفرادها لعدم اعتيادهم على الظروف القاسية أو النصف قاسية ، إضافة إلى طبيعة النسل إذ يعتمد نظام الزواج داخل العائلة غالباً .

آفاق التربية الصحية :

في القول الدارج (العقل السليم في الجسم السليم) درجة كبيرة من الصحة مع أن الجسم المعتل لا يكون بالضرورة مؤدياً إلى اختلال العقل وضعفه إلى درجة كبيرة ، فالأمر نسبي ، ولكن النشاط الإنساني الحركي أو الذهني أو الانفعالي لا يكون في قمته أثناء اختلال الصحة .

ومن المؤكد أن التربية الصحية السليمة تتيح للتربية بشكل عام أن تمارس دورها بشكل صحيح ومتواصل ، بل وتخفف من أعباء التربية ، فتيسر مهمة المربي من جهة ، وتهيء الخاضعين للتربية إلى التجاوب معها .

وأهم ما يجب أن تقوم بـه التربيـة الصحيـة بنـاء الوعي الصحي ، الذي يمد الفرد بحمايـة ذاتيـة منـذ صغره ، والوعي الصحي يعني توفير مصاريف هائلة تصرف على صحـة الأفراد سواء على مستوى الأسرة أو على مستـوى المجتمع ، لأن الـوعي الصحي قـائم بـالـدرجـة الأولى على الوقاية من الاختلال الصحي والأمراض .

وبناء الوعي الصحي يعتمد على معرفة كافية بـالجسـد وصحتـه ، والمرض وأسبابه وعلاجـه ، وقواعـد السلامـة الشخصيـة والاجتماعيـة ، والتحكم والانفعالات ، والـدرايـة بـأصول وقواعـد التغـذيـة ، وأهميـة الحركة والتمرينات الجسدية ، وضبط السلوك .. إلخ .

والتربية الصحية تبدأ حتى قبل تشكل الجنين ، فصحـة الوالـدين وعلاقتهما هي أول أسس التربية الصحيـة ، ومن ثم صحـة الأم الحـامل وسلامة بنيتها الجسدية والنفسيـة ، إضـافـة إلى المحيـط الصحي الـذي تعيش فيه هي وجنينها ، ومراعاة القواعد الصحيـة لفترة الحمل . ومن ثم الإعداد للولادة الطبيعية السليمة لما لهـا من أثر على الجنين أولاً والأم ثانياً وعلاقتهما ثالثاً !.

ومع الولادة يبـدأ تمرين الطفل على السلـوك الصحي من خـلال حمـايتـه من المحيـط ومن نفسـه مع ترسيخ العـادات الصحيـة لـديـه ، وإبعاده عن العادات الضارة بـه ، والطفل الوليـد الـذي ينشأ في جو صحي طبيعي يستمد من هذا الجو البنية الصحية والوعي الصحي .

ومع تتابع السنوات ونمو الطفل تتوالى وتتنوع المهام المناطة بالتربية الصحية ، بل تتعدد إلى درجة كبيرة قد يكون من العسير على المربي ـ حينها ـ أن يتابعها بدقة ، لذلك فإن الوعي الصحي يشكل أهمية قصوى إذ يقوم بدورين بآن معاً : الحماية الصحية وتخفيف أعباء التربية الصحية .

ومما لا شك فيه أن فاقد الشيء لا يعطيه ، ولذلك فإن من واجب المربي أن يكون ملماً بأسس التربية الصحية مع تمتعه بقدر كاف من الوعي الصحي ، ليكون بإمكانه تزويد طفله بالأسس السليمة وحمايته أيضاً !.

والواجبات والمحاذير التي يجب أن يلم بها المربي وينقلها إلى طفله بدقة ، كثيرة ومتنوعة ومختلفة باختلاف البيئات ، ولكن يمكننا أن نجمل أهمها .

واجبات التربية الصحية :

١ ـ إنماء العادات الشخصية الصحية ، ونبذ العادات غير الصحية .

٢ ـ إنماء معرفة صحية وقائية .

٣ ـ ترسيخ سلوكيات وطبائع اجتماعية صحية .

٤ـ تزويد الأطفال ببعض المعلومات الصحية الضرورية التي

تفصح عن وجود اختلال ما في البنية الصحية ، لكي يعرّفوا أهلهم بهذا الاختلال مبكراً وقبل استفحاله .

٥ ـ تزويدهم بمبادئ أولية عن الاسعافات الطارئة ، الذاتية والغيرية .

٦ ـ تكوين أساس معرفي للمعلومات الطبية والداء والدواء .

٧ ـ توجيه المجتمع نحو الاستشارة العلمية المبكرة .

٨ ـ بناء جسور الثقة بين المريض والطبيب .

٩ ـ إفشاء قيم النظافة الشخصية والاجتماعية والبيئية .

١٠ ـ التعريف والتوعية بالعادات والسلوكيات الضارة وآثارها (مثل التدخين) .

١١ ـ بيان أهمية الصحة من خلال ربطها بالاستمتاع بالحياة بشكل سليم ، ذلك أن الاختلالات الصحية غالباً ما تنجم عن استمتاع غير سليم ، كالمبالغة في تناول الطعام أو تعريض الجسم للتحولات المفاجئة .. إلخ .

١٢ ـ تشكيل وعي صحي شامل ومجزأ ، شامل للجسد ، ومجزأ أيضاً إلى أقسام كصحة الحواس ، والنشاط ، وسلامة الأجهزة الجسمية .. إلخ .

١٣ ـ ترسيخ الاهتمام بالعلاج ضمن أصوله ، ومتابعته بحسب القواعد التي يصفها الطبيب المعالج بدقة .

١٤ ـ التخفيف من الانفعالات الحادة ، وزرع سلوكيات وأخلاقيات صحية في نفوس الناشئة .

١٥ ـ تدريب الأطفال الناشئة على مواجهة المحيط وتحولاته وانفعالاته بهدوء وحكمة .

١٦ ـ ترشيد القناعات التقليدية والمتوارثة ، وإخضاعها للعلم والمعرفة .

١٧ ـ تصحيح المفاهيم الصحية الشائعة باستمرار يواكب تحولات المعرفة الصحية وتطورها .

وغير ذلك من الواجبات التي تتيح للفرد التمتع بالصحة والمناعة ضد المرض والاعتلال الجسدي والنفسي .

المراجع والمصادر

المراجع والمصادر

- القرآن الكريم .
- بعض كتب الحديث .
- بعض الفقهيات والأدبيات والتفاسير .

إضافة إلى المراجع والمصادر التالية :

أ ـ العربية :

١ ـ الإبداع نصوص مختارة ، فرنون ، ت :عبدالكريم ناصيف ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٨١ .

٢ ـ الإبداع وتربيته ، د. فاخر عاقل ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٩ .

٣ ـ أدب الطفل العربي ، د. حسن شحاته ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩١ .

٤ ـ أدب الطفولة والشباب ، دونيز أسكاربيك ، ترجمة : د. نجيب غزاوي ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٨٨ .

٥ ـ الإسلام والفنون الجميلة ، د. محمد عمارة ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٩١ .

٦ ـ الأطفال مرآة المجتمع ، د. محمد عماد الدين إسماعيل ، سلسلة عالم المعرفة/٩٩ ، الكويت ، ١٩٨٦ .

٧ ـ اعرف نفسك ، د. فاخر عاقل ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٨ .

٨ ـ اكتساب اللغة ، مارك ريشل ، ت: د . كمال بكداش ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٤ .

٩ ـ الأيديولوجية والتربية ، ريتشارد برات ، ت: علي بشتاوي ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٨٥ .

١٠ ـ تاريخ التربية في العصور القديمة ، د. ملكة أبيض ، جامعة دمشق ، ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ .

١١ ـ تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب ، د. ملكة أبيض ، جامعة دمشق ، ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ .

١٢ ـ التخلف الاجتماعي ، سيكولوجية الإنسان المقهور ، د. مصطفى حجازي ، معهد الإنماء العربي ، بيروت ، ط٦ ـ ١٩٩٢ .

١٣ ـ تربية الأولاد في الإسلام ١ ـ ٢ ، عبد الله ناصح علوان ، دار السلام القاهرة ، ط٩ ، ١٩٨٥ .

١٤ ـ التربية الجنسية في المدارس ، مجموعة مؤلفين ، ترجمة : محمود الأكحل ، الدار التونسية للنشر ، تونس ، ١٩٧٩ .

١٥ ـ التربية المقارنة ، ادمون كينغ ، ترجمة : د. ملكة أبيض ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٨٩ .

١٦ ـ التربية والمجتمع ، اميل دوركهايم ، ت: علي وطفة ، دمشق ، ١٩٩٢ .

١٧ ـ التربية اليهودية ، عادل توفيق عطاري ، رسالة ماجستير ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٠ .

١٨ ـ تعليم الطلاب التفكير الناقد ، شيت مايرز ، ترجمة : عزمي جرار ، مركز الكتب الأردني ، ١٩٩٣ .

١٩ ـ التلفزيون والأطفال ، د. جان جبران كرم ، دار الجيل ، بيروت ، ١٩٨٨ .
٢٠ ـ تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال ، د. عبد الفتاح أبو معال ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٨٨ .
٢١ ـ ثقافة الأطفال ، د. هادي نعمان الهيتي ، سلسلة عالم المعرفة/١٢٣ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٨٨ .
٢٢ ـ ثقافة الطفل العربي ، مجموعة مؤلفين ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٢ .
٢٣ ـ ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة ، د. مصطفى حجازي وآخرون ، المجلس القومي للثقافة العربية ، الرباط ، ١٩٩٠ .
٢٤ ـ ثقافة الطفل واقع وآفاق ، تحرير : عبد الواحد علواني ، دار الفكر ، دمشق ، ١٩٩٥ .
٢٥ ـ الجمود والتجديد في التربية المدرسية ، غي آفانزيني ، ت: عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨١ .
٢٦ ـ دليل الآباء الأذكياء في تربية الأبناء ، عبد التواب يوسف ، دار المعارف ، القاهرة ، ط٣ ، دون تاريخ .
٢٧ ـ سياسة الصبيان وتدبيرهم ، ابن الجزار القيرواني ، تحقيق : د. محمد الحبيب الهيلة ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ـ تونس ، ١٩٨٤ .
٢٨ ـ سيكولوجية التذوق الفني ، د. مصري عبد الحميد حنورة ، دار المعارف ، القاهرة ، بدون تاريخ .

٢٩ ـ سيكولوجية التعلم البشري ، ريتشارد دولينسكي ، ت: رالف رزق الله ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٧ .
٣٠ ـ سيكولوجية الذكاء ، جان بياجيه ، ترجمة : سيد محمد غنيم ، فرانكلين ، القاهرة ـ نيويورك ، ١٩٧٨ .
٣١ ـ سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، د. جمعة سيد يوسف ، سلسلة عالم المعرفة/١٤٥ ، الكويت ، ١٩٩٠ .
٣٢ ـ طرق دراسة الطفل ، د. نايفة قطامي ، د. محمد برهوم ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٨٩ .
٣٣ ـ الطفل والثقافة ، د. عبد الرزاق جعفر ، دار ابن هانئ ، دمشق ، ١٩٨٦ .
٣٤ ـ الطفل والقراءة ، مجموعة مؤلفين ، وزارة الثقافة والإعلام ، الشارقة ، ١٩٩٣ .
٣٥ ـ الطفل واللغة ٢/١ ، د. الغالي أحرشاو ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ـ الدار البيضاء ، ١٩٩٣ .
٣٦ ـ العالم الاجتماعي للطفل ، وليم دامون ، ت: محمد أحمد حنونة ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٩١ .
٣٧ ـ العرب والتربية والحضارة ، محمد جواد رضا ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩٣ .
٣٨ ـ عقول الأطفال ، مارغريت دونالدسون ، ت:د. عدنان الأحمد ، دار معد ، دمشق ١٩٩١ .
٣٩ ـ العلاج السلوكي للطفل ، د. عبد الستار إبراهيم ، د. عبد العزيز

الدخيل ، د. رضوى إبراهيم ، سلسلة عالم المعرفة/١٨٠ ، الكويت ، ١٩٩٣ .
٤٠ ـ علم الجمال ، دني هويسمان ، ت: ظافر الحسن ، دار عويدات ، بيروت ، ط٤ ، ١٩٩٣ .
٤١ ـ علم طفلك القراءة ، غلين دومان ، ت: عدنان اليازجي ، دون ناشر ، دون تاريخ .
٤٢ ـ علم نفس النمو ، حامد زهران ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط٥ ، ١٩٨٢ .
٤٣ ـ علم النفس وميادينه ، مجموعة مؤلفين ، ت: وجيه أسعد ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٨٥ .
٤٤ ـ فصول حول الطفل والقراءة ، عبد التواب يوسف ، دار يمان ، عمان ، ١٩٩٢ .
٤٥ ـ القراءة أولاً ، محمد عدنان سالم ، دار الفكر ، دمشق ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، ١٩٩٣ .
٤٧ ـ القلق والحصر ، أندريه لوغال ، ت: وجيه أسعد ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٨٨ .
٤٨ ـ كتابات تربوية ، ليف تولستوي ، ت: موفق الدليمي ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٩ .
٤٩ ـ كتب الأطفال ومبدعوها ، جين كارل ، ت: صفاء روماني ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٩٤ .
٥٠ ـ لعبة القراءة للأطفال ١ ـ ٣ ، إعداد عبد الواحد علواني ، دار الفكر ـ دمشق ، دار الفكر المعاصر ـ بيروت ، الإصدار الثاني ، ١٩٩٦ .

٥١ ـ للأطفال قلبي ، سوخو ملينسكي ، ت : د. سامي عمارة ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٣ .

٥٢ ـ لو تصغون للأطفالكم ، مجموعة مؤلفين ، ت : هيفاء طعمة ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، ١٩٨١ .

٥٣ ـ ما مشكلة طفلي ، ترجمة : لطفي الأسدي ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ، ١٩٨٧ .

٥٤ ـ مختصر دراسة للتاريخ ، أرنولد توينبي ، ت : فؤاد شبل ، الجامعة العربية ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٦٠ .

٥٥ ـ مدارس التحليل النفسي ، مجموعة مؤلفين ، ت : وجيه أسعد ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٩٢ .

٥٦ ـ مدخل إلى التربية ، غاستون ميلاريه ، ت : نسيم نصر ، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٨٢ .

٥٧ ـ المرجع في مبادئ التربية ، عدة مؤلفين ، إشراف : د. سعيد التل ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٣ .

٥٨ ـ مسؤولية المفكر العربي إزاء قضية الطفولة ، مجموعة من المؤلفين ، معهد الإنماء العربي ، بيروت ، ١٩٩٠ .

٥٩ ـ مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، د. محمود السيد سلطان ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

٦٠ ـ مشاكل الآباء في تربية الأبناء ، د. سبوك ، ترجمة : منير عامر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

٦١ ـ مشكلة الفن ، د. زكريا إبراهيم ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ، بدون تاريخ .
٦٢ ـ معاجم الحضانة ، دليل المربي ، عبد الواحد علواني ، دار الفكر ـ دمشق ، دار الفكر المعاصر ـ بيروت ، ١٩٩٤ .
٦٣ ـ معالم تاريخ الإنسانية ١ ـ ٤ ، هـ. ج. ولز ، ترجمة : عبد العزيز جاويد ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
٦٤ ـ معالم التربية ، د. فاخر عاقل ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٣ .
٦٥ ـ المعجم الفلسفي المختصر ، ترجمة : توفيق سلوم ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٦ .
٦٦ ـ المعجم المفهرس لمعاني القرآن العظيم ١ ـ ٢ ، محمد بسام رشدي الزين ، محمد عدنان سالم ، دار الفكر ـ دمشق ، دار الفكر المعاصر ـ بيروت ، ١٩٩٥ .
٦٧ ـ مفهوم الأيديولوجيا ، عبد الله العروي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ١٩٨٣ .
٦٨ ـ المناهج التربوية ، توما جورج الخوري ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٣ .
٦٩ ـ الموسوعة الفلسفية ، إشراف : روزنتال ، يودين ، ت: سمير كرم ، دار الطليعة ، بيروت ، ط٦ ، ١٩٨٧ .
٧٠ ـ الموهوبون ، رومي شوفان ، ت: وجيه أسعد ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٨٦ .
٧١ ـ نحو بداية عادلة للأطفال ، روبرت. ج. مايرز ، اليونسكو ، قبرص ، ١٩٩٣ .

٧٢ ـ نحو فلسفة تربوية عربية ، د. عبد الله عبد الدائم ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩١ .

٧٣ ـ نحو مدارس أفضل ، كيمبول وايلز ، ت: فاطمة محجوب ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ .

٧٤ ـ نشأة الشخصية ، موخينا ، ت: سليم توما ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٨ .

٧٥ ـ نظريات التعلم : دراسة مقارنة ، تحرير مجموعة مؤلفين ، ت: د. علي حجاج ، الجزء الثاني ، سلسلة عالم المعرفة/١٠٨ ، الكويت ، ١٩٨٦ .

٧٦ ـ نمو الشخصية ، جيروم كاغان ، ت: صلاح الدين المقداد ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٩٣ .

٧٧ ـ نمو الطفل ورعايته ، د. نايفة القطامي ، عالية الرفاعي ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٨٩ .

٧٨ ـ هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال ، د. روجر ستروجان ، ت: د. عبد المجيد شيحة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٧ .

٧٩ ـ هموم ناشر عربي ، محمد عدنان سالم ، دار الفكر ـ دمشق ، دار الفكر المعاصر ـ بيروت ، ١٩٩٤ .

ب ـ المراجع الأجنبية :

80 - A HISTORY OF PHILOSOPHY, Benjamin FULLER, H. HOLT & Company, NewYork, 1950.
81 - ANXIETY IN ELEMNTARY SCHOOL CHILDREN, D. SARASON, Wiley, NewYork, 1960.
82 - ART OF THOUGHT, G. WALLAS, Hacount, NewYork, 1926.
83 - CHILD DEVELOPMENT & PERSONALITY, M. CONGEN & J. KAGAN, Harperx Row, London, 1969.
84 - CREATIVITY & LEARNING, Jerome KAGAN, Beacon Press, Boston, 1967.
85 - ENCYCLOPEDIE DE LA VIE SEXUELLE, 4Volumesdifférents, adaptés á la maturite de chaque âge, de lenfant â l'adulte. Hachette, Paris, 1989,
86 - THE ILLUSTRATED HISTORY OF THE WORLD, Part: 1: the Earliest Civilizations, Margaret Oliphant, Simon & Schuster Ltd. Hartfordshire, G. Britain, 1991.
87 - INTRODUCTORY PSYCHOLOGY, J. FREEDMAN, Addison Wesley, Massachusetts, 1982.
88 - THE NATURE OF HUMAN INTELLIGENCE, F. P. GUILFORD, McGrow Hill, London, 1971.

الفهرس العام

ابن خلدون ٤٠
ابن رشد ٤٠
ابن سحنون ٤٠
ابن سينا ٤٠
ابن قيم الجوزية ٤٠
أبو هلال العسكري ١٩٨
أثينة، التربية الأثينية ٣٣، ٣٤، ٣٥
الاجتهاد ١٢٥
إسبرطة، التربية الإسبرطية ٣٣، ٣٤، ٣٥
إسرائيل ٤٨، ٤٩
الإسلام، التربية الإسلامية، المسلم ٣٦ـ٤٠، ٦١، ١٢١، ١٢٥ـ١٤٥، ١٦٠، ١٨٧، ١٩٨، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢١٩، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٣٧، ٢٤٦، ٢٤٩، ٢٥٩، ٢٦٥، ٢٧٥.
أسلوب معرفي ٦٦
الإغريق ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٢١٠
أفلاطون: ٢١٠
إقبال (محمد) ٢٣٦
الأكادية ٣٢
الألزاس واللورين ١٨٤
ألمانية ١٨٤، ١٨٥، ٢٢٥
الإمام الذهبي ٤٠
الامتصاص الثقافي ١٢٨
الأنا ١٥٨، ١٥٩
الأنا الأعلى ١٥٨، ١٥٩
أنثربولوجية ١٨٨
أوربة ٤١، ١٣٥
أوين (روبرت) ٤١
إيديولوجية ٧٠، ٢٢٥ـ٢٣٠، ٢٤٣، ٢٤٥
الباكستان ١٨٧
البراجماتية ٢١١
بروكوست ٢٢٧
بستالونزي ٤١
بياجيه ٤١، ٧٨
التثقف ٢٩
التحليل النفسي ١٥٩
التركي ١٨٧
التطبيع الاجتماعي ٤٢
التعصب ١٨٥، ١٨٩
التلفزيون ٧٥، ٨٢، ١٠٢ـ١٠٩، ١٦٧، ٢١٨، ٢٤٥، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٨١، ٢٨٥
التنشئة الحديثة ٤٠

التوراة ٢٦٩
الثقافة الحسية ٢١٤
ثيوسيدوس ٣٤
جونسون ١٦١
الدمج الثقافي ٤٢
دوركهايم ٤٢
الدياسبورا ٤٨
ديكرولي ٤١
ديوي ٤١
الرابطة الاجتماعية ٤٢
الرهبانية ٢٦٤
روسو ٤١
الرومان ٣٥
سبنسر ٤١
سكنر ٤١
سورية ٢٨١
السومرية ٣٢
الشوفينية ١٨٥
الصناعتين (كتاب) ١٩٨
الصهيونية ٤٨
الصينية (التربية الصينية) ٢٣
الطبري ٢٣٩
العري (التعري) ١٤٨، ١٤٩، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٧٥
العلاج السلوكي المعرفي ٣٠
العنصرية ١٨٥، ١٨٩
العولمة الثقافية ٢٤٤
الغرب ٤١، ١٧٧، ١٨٧، ٢١٩، ٢٤٣، ٢٤٦، ٢٤٩، ٢٥٧، ٢٦٠، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٧
الغزالي ٤٠
فارس (بلاد)، الفارسي ٣٣، ١٨٧
الفراعنة ١٢٨
الفرد الاجتماعي ١٥٥
فرنسة ١٨٤، ٢٢٥
فروبل ٤٠
القابسي ٤٠
القرآن ٣٦، ٩٢، ٢٣٥، ٢٣٦، ٢٦٩، ٢٧١، ٢٧٤
القرطبي ٤٠
الكفاية الاجتماعية ٤٢
كومينوس ٤١
اللاتينية ١٩٨
لالاند ١٩٨
لالو ٢٠٠
مانهايم ٤٢
المجوسية ٣٩
محمد، الرسول، النبي (ﷺ) ٣٩، ١٣٢، ١٤٧، ١٤٨، ١٥٠، ١٧٣، ٢٠٦، ٢٤٦، ٢٦٨، ٢٧٠
مسكويه ٤٠
المسيحية ٣٥، ٣٩، ١٨٧
المصرية (التربية) ٣٢
مونتسوري ٤١
الميكيافيلية ٢١١
النهضة الأوربية ٤٠، ١٨٣

الوراثة المكتسبة ٩٩
الوفاق الاجتماعي ٤٢
هاشيت (دار) ٢٧٩
هان لين يوان (كلية) ٣٣
(الهو) ١٥٩
الهند ٧٧
الهيمنة الاجتماعية ٤٢
اليهودية ٤٨ ، ٤٩
يوسف (عليه السلام) ٢٧٥
يوسف (عبد التواب) ٢٧٨
اليونيسيف ٢٨٠

بنك القارئ النهم

عزيزي القارئ ..املأ بيانات هذه البطاقة وأرسلها إلى عنوان دار الفكر ليتم تسجيلها في حسابك الخاص في بنك القارئ النهم، حيث يكون بإمكانك الحصول على نسخ مجانية من مطبوعاتنا لتناسب طرداً مع اقبالك على قراءةمطبوعات دار الفكر.

البيانات الدقيقة تساعدنا على خدمتك بالشكل الامثل

الاسم الثلاثي: ....

تاريخ ومكان الولادة: ....

المهنة: .... المؤهل العلمي: ....

الاهتمامات الفكريةوالثقافية:

☐علمية ☐دينية ☐أدبية ☐تاريخية ☐ ....

العنوان:الدولة.......... المدينة..........

....

....

ص.ب: .... الهاتف ....

الفاكس.......... E-Mail ....

هل ترغب في الحصول على النشرات الإعلانية بشكل دائم؟ ☐ نعم ☐ لا

رأيك يهمنا !

الرجاء ملء البيانات بعد قراءة الكتاب

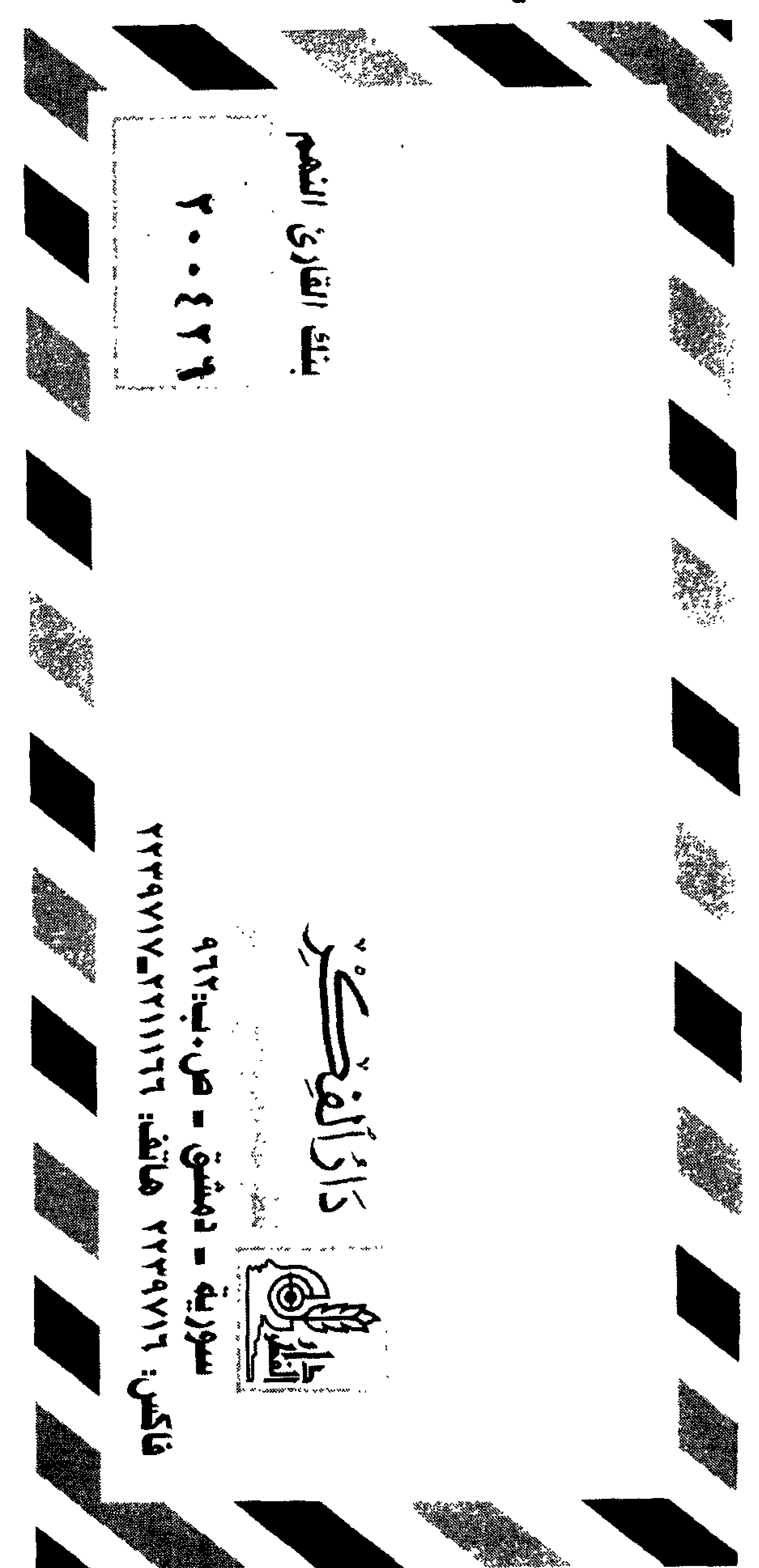
موضوع الكتاب:	☐ هام جداً	☐ هام	☐ غيرهام
الأفكار:	☐ قيمة	☐ مقبولة	☐ غير مقبولة
الأسلوب:	☐ واضح	☐ مقبول	☐ غير مقبول
الإخراج الفني:	☐ ممتاز	☐ مقبول	☐ غير مقبول
الطباعة:	☐ جيدة	☐ مقبولة	☐ غير مقبولة
مرافقات الكتاب:	☐جيدة	☐ مفيدة	☐ غير مفيدة
إصدارات الدار:	☐ هامة	☐ مقبولة	☐ غير مقبولة
متابعتك لها:	☐دائماً	☐ أحياناً	☐ نادراً

اقتراحات: ....

....

....

ن:2104 تاريخ استلام :9/4/2006

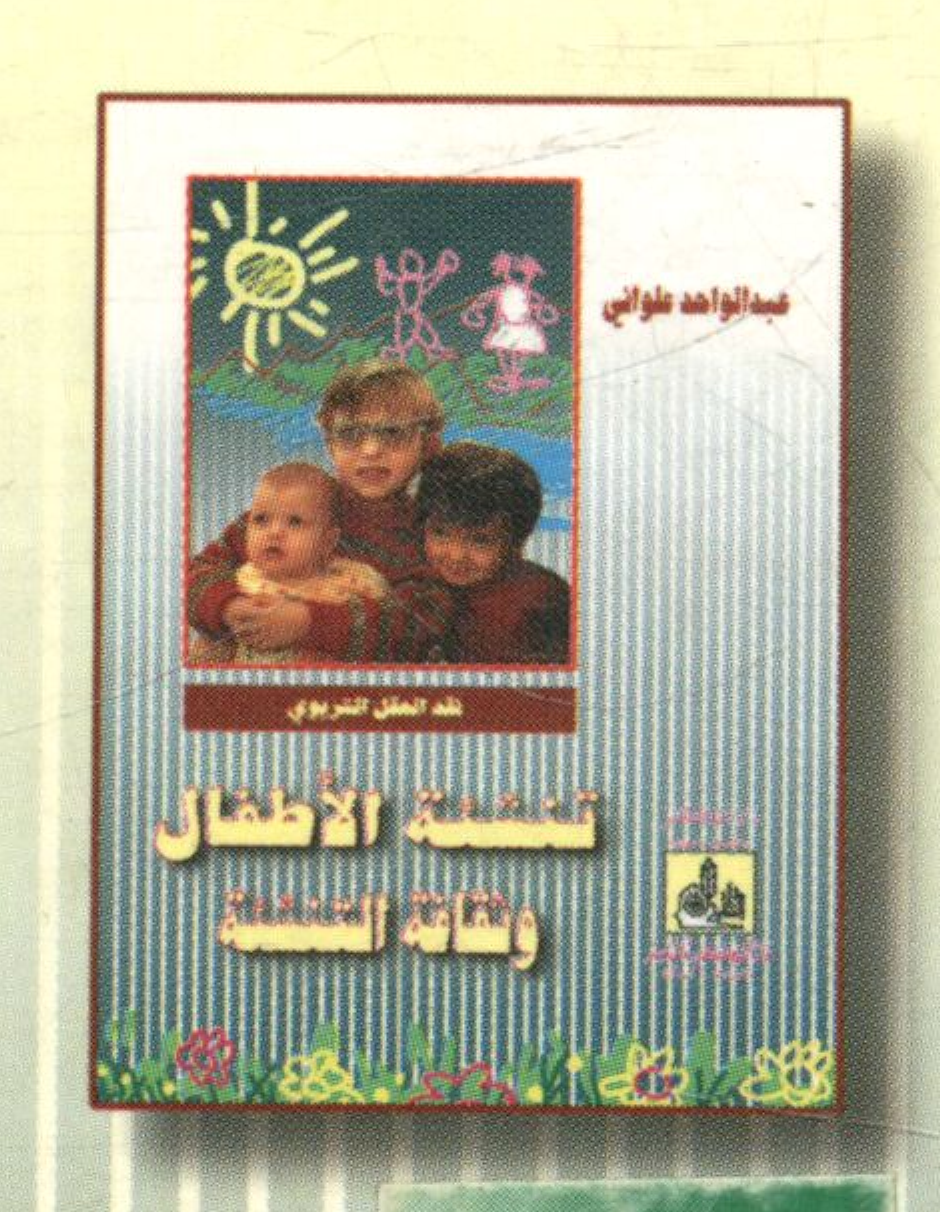


Criticizing The Educational Mind

NURTURING THE CHILD AND THE CULTURE OF NURTURING

Tanshi'at al-Ṭifl wa-Thaqāfat al-Tanshi'ah

‘Abd al-Wāḥid ‘Alwānī



إذا أردنا أن نفهم الحياة . . لنتأمل نواظر الأطفال وهي تعج بالآمال العذاب، وإذا أردنا تأسيس مجتمعاتنا على أسس حضارية، فلنعد تأسيس علاقتنا مع الأطفال، وهذا لا يتم إلا بإعادة تقييم واقع ثقافة التنشئة، والسعي نحو تنشئة الثقافة بوعي ومسؤولية وتخطيط . و في هذا الكتاب تصورات نقدية لواقع التنشئة، إيماناً منا بأن تصحيح الواقع يبدأ بنقده، أما التصورات الجديدة فإن الواقع يفرزها بانتشار الوعي والاهتمام فيه، لأن التربية علم إبداعي متحول، وتجربة حياتية متبدلة مع تبدل الظروف والمعارف والأحوال، وهذه قراءة نقدية لواقع التربية السائد، لعلها تكون مقدمة لتقييم الأفكار التربوية الشعبية والمؤسساتية .



Dar Al-Fikr
414S. Craig St., #269
Pittsburgh, PA 15213
USA
Phone: (412) 441-5226
Fax: (412) 441-8198
E-mail:info@fikr.com
http://www.fikr.com/

